Б-76
Русс-93.
5124

1941

в каталог

V

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

ПРОВЕРЕНО

БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАР
ОБРАЗОВАНІ
С. П. Б. О-во ГРАМОТ
Театральн. ул. 5

О ПРЕПОДАВАНІИ
РУССКАГО ЯЗЫКА
ВЪ
НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИЛИЩАХЪ

Методика объяснительнаго чтенія, грамматики и письменныхъ упражненій

В. А. Воскресенскаго.

ПОКОЙНАГО ДИРЕКТОРА ГАТЧИНСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРІИ.

ИЗДАНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ

1-е изданіе одобрено Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для учительскихъ институтовъ, учительскихъ семинарій и всѣхъ учительскихъ библіотекъ народныхъ училищъ.

Цѣна **50** коп.

Д

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
ИЗДАНІЕ Н. П. КАРБАСНИКОВА.
1913.

ВЪ КНИЖНЫХЪ МАГАЗИНАХЪ

Т-ва „Н. П. КАРБАСНИКОВЪ",

Комиссіонера Государственной Типографіи, Императорской Академіи Наукъ, Императорскаго Московскаго и Варшавскаго Университетовъ и Виленскаго Учебнаго Округа.

С.-Петербургъ,	Москва,	Варшава,
Гостиный дв. 19.	Моховая, д. 24.	Нов. Свѣтъ, 69.

ПРОДАЮТСЯ:

Книга для чтенія въ начальной школѣ. Составлена кружкомъ учительницъ. Подъ ред. **В. А. Воскресенскаго.** Изд. 7-е, Спб., 1907 г. Ц. 50 к.

Допущена Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для употребленія въ начальныхъ народныхъ училищахъ

Новая Хрестоматія для старшаго отдѣленія начальныхъ училищъ и низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Составлена кружкомъ учительницъ. Подъ редакціей **В. А. Воскресенскаго.** Изд. 10-е, Спб., 1912 г. Ц. 80 к.

Учебнымъ Комитетомъ при Святѣйшемъ Синодѣ Хрестоматія допущена въ ученическія библіотеки мужскихъ духовныхъ и женскихъ епархіальныхъ училищъ въ качествѣ книги для чтенія.

Особымъ отдѣломъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія Хрестоматія во второмъ изданіи допущена въ учительскія библіотеки народныхъ училищъ.

Учебнымъ Комитетомъ при Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи по учрежденіямъ Императрицы Маріи, Хрестоматія одобрена къ употребленію въ качествѣ учебнаго пособія при преподаваніи русскаго языка въ низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и въ старшихъ классахъ низшихъ училищъ Вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи.

Воскресенскій, В. Русская народная поэзія. Сборникъ сказокъ, былинъ, историческихъ пѣсенъ, обрядовъ, пословицъ, загадокъ. Подъ ред. В. Яковлева. Изд. 2-е, Спб., 1902 г. Ц. 1 р.

Коменскій, Янъ Амосъ. Материнская школа. Пер. съ нѣм. М. Н. Воскресенской. Спб., 1892 г. Ц. 50 к.

Бубликовъ, М. и Н. Гольденбергъ. Родная школа. Книга для класснаго чтенія во второмъ классѣ сельскихъ двухклассныхъ училищъ, съ отдѣломъ по естествовѣдѣнію. **В. I-й. Отдѣлъ литературно-художественный,** съ матеріаломъ для письменныхъ работъ и объяснительнымъ словаремъ. Курсъ младшаго и старшаго отдѣленій 2-го класса. Изд. 5-е., Спб., 1912 г. Ц. 60 к. **В. II-й. Отдѣлъ по естествовѣдѣнію.** Подъ ред. Академика кн. И. Р. Тарханова, доктора естеств. наукъ Л. М. Василевскаго, Р. М. Марковича, магистра зоологіи М. И. Попова и кандидата физико-математическихъ наукъ В. А. Тюрина. Курсъ младшаго и старшаго отдѣленій 2-го класса. Изд. 3-е, Спб., 1911 г. Ц. 80 к.

Составлены, согласно примѣрной программѣ, объявленной въ Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія за январь 1904 г.

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія допущены къ классному употребленію въ низшихъ училищахъ.

372
В-76
русс-яз.
Инв. 95127
Проверено
1965 г.
80
3659
Проверено
1939 г.
1953
95127
Инв.

ПРЕПОДАВАНІИ

РУССКАГО ЯЗЫКА

ВЪ

НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИЛИЩАХЪ

Методика объяснительнаго чтенія, грамматики и письменныхъ упражненій

В. А. Воскресенскаго

ПОКОЙНАГО ДИРЕКТОРА ГАТЧИНСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРІИ.

ИЗДАНІЕ ЧЕТВЕРТОЕ

1-е изданіе одобрено Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для учительскихъ институтовъ, учительскихъ семинарій и всѣхъ учительскихъ библіотекъ народныхъ училищъ.

1987
Библиотека
Обл. Дом. учителя

С.-ПЕТЕРБУРГЪ

ИЗДАНІЕ Н. П. КАРБАСНИКОВА.

372
653

Библиотека
Ост. Дорп. Университета

Начальная школа и ея задачи.

(ВМѢСТО ПРЕДИСЛОВІЯ).

Безъ высшей цѣли учитель становится ремесленникомъ.

Ветцольдъ.

Наша начальная школа въ современной ея организаціи доживаетъ еще только первую четверть своего вѣка, и нѣтъ ничего удивительнаго, что она во многихъ отношеніяхъ далека отъ того совершенства, которое достигается лишь путемъ долгаго историческаго опыта. Прошлаго у нея не было: ни малѣйшей долей наслѣдства дореформенной школы она не воспользовалась. Созданная теоріей, она и въ настоящее время остается въ томъ же видѣ, въ какомъ, совершенно готовая, явилась въ первые дни своего существованія. Правда, двадцать четыре года не прошли для нея совершенно безслѣдно: техника преподаванія въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ усовершенствовалась: обученіе чтенію и письму, когда-то разсчитанное на цѣлый годъ, отнимаетъ теперь не болѣе двухъ-трехъ мѣсяцевъ; успѣшнѣе ведется преподаваніе ариѳметики, и возможно, что въ наши дни въ школахъ пишутъ грамотнѣе, чѣмъ двадцать лѣтъ назадъ; но при всѣхъ этихъ безспорныхъ техническихъ успѣхахъ одно несомнѣнно, что творческій духъ начальной школы замѣтно понизился, и направленіе ея измѣнилось не къ лучшему: она совершенно утратила заложенный въ ея организацію общеобразовательный характеръ и превратилась въ узко-спеціальную *грамматическую* школу. Въ ней все дѣлается для грамматики, очень мало для религіознаго и нравственнаго воспитанія и ничего для обогащенія ума полезными знаніями, и притомъ все—для экзамена и очень мало для сознательнаго и прочнаго усвоенія знаній: экзамены, диктовки, орѳографическія

ошибки, рѣшающія участь ребенка, и т. п.—все это совершенно чуждо истиннымъ задачамъ всякой школы, а тѣмъ болѣе начальной и народной.

Судя по нашей школѣ, посторонній наблюдатель могъ бы заключить, что мы совсѣмъ не привыкли всматриваться въ душевный міръ дитяти; не любимъ природы, не интересуемся ея явленіями, не наслаждаемся ея красотами, и равнодушны ко всему, что выходитъ за предѣлы привычной рутины. Дѣйствительно, мы какъ будто забыли, что начальная школа, какъ и всякая другая и даже раньше другихъ, должна имѣть въ виду не случайныя внѣшнія требованія, въ родѣ экзамена на льготу, а тѣ же вѣчныя цѣли, которыя преслѣдуетъ и самая жизнь, и если въ стремленіи къ безконечному совершенству слѣдуетъ признать конечную цѣль жизни, начальная школа должна быть первой стадіей на длинномъ пути нравственнаго совершенствованія.

По мудрому опредѣленію Я. А. Коменскаго, школа должна быть „мастерской человѣчности“: воспитывая ребенка въ духѣ благочестія и нравственности и обогащая умъ его научными знаніями, она должна изъ существа, носящаго человѣческій образъ, сдѣлать человѣка въ истинномъ значеніи этого слова. Напомнимъ, что и нашъ основной законъ о начальныхъ школахъ ставитъ предъ народнымъ учителемъ тѣ же задачи: „начальныя народныя училища имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ *религіозныя* и *нравственныя* понятія и распространять первоначальныя *полезныя свѣдѣнія*“ *). Начальная школа, уча „тому, что пригодно человѣку въ теченіе всей его жизни“, должна *полагать начало* всякому *знанію:* въ этомъ заключается ея *ближайшая* и *особенная* задача.

Цѣнность знаній, входящихъ въ курсъ начальной школы, опредѣляется не столько ихъ научнымъ или практическимъ значеніемъ, сколько методомъ ихъ пріобрѣтенія: возбужденіе *любознательности* и стремленія къ *самообразованію* должно быть началомъ и концомъ правильнаго обученія.

Видимые результаты школьнаго образованія выражаются преимущественно въ языкѣ дитяти и въ тѣхъ искусствахъ, которыми овладѣваетъ его рука: количество словъ и разнообра-

*) Ст. 1-я Положенія 25 мая 1874 г.

зіе оборотовъ, живость и естественность рѣчи, легкость и находчивость, съ которой ребенокъ передаетъ свои впечатлѣнія, чувства и мысли, возможныя въ его возрастѣ точность и мѣткость выраженія—съ одной стороны, съ другой—умѣнье коечто написать, начертить и нарисовать—вотъ наглядное мѣрило образовательнаго вліянія школы на ребенка.

Въ начальной школѣ только трехъ родовъ свѣдѣнія до нѣкоторой степени принимаютъ видъ учебныхъ предметовъ: это—священная исторія, ариѳметика и русская грамматика, да и эти предметы преподаются въ такомъ небольшомъ объемѣ, что едва ли нуждаются въ учебникѣ: знанія пріобрѣтаются со словъ учителя и путемъ различныхъ устныхъ и письменныхъ упражненій. Всѣ другія свѣдѣнія,—изъ естественныхъ наукъ, географіи, исторіи, литературы, пріобрѣтаются ими путемъ чтенія подъ руководствомъ учителя, бесѣдъ, предметныхъ уроковъ, образовательныхъ прогулокъ и т. п.

Изъ всѣхъ этихъ способовъ чтенію отводится господствующее, а иногда и исключительное мѣсто.

Чѣмъ важнѣе роль книги, тѣмъ необходимѣе научить дѣтей разумно пользоваться ею: одно знаніе грамоты еще не даетъ умѣнья *читать* книги, т. е. поучаться или наслаждаться чтеніемъ, смотря по тому, для чего назначается книга.

Отношеніе дѣтей къ книгѣ и ихъ умѣнье обращаться съ нею всецѣло зависитъ отъ учителя, т. е. отъ того, *какъ* онъ училъ ихъ чтенію и вообще отечественному языку.

При однихъ методахъ обученія школа можетъ стать „мастерской человѣчности“, при другихъ—разсадникомъ косныхъ умовъ, пропитанныхъ отвращеніемъ къ ученью.

Изъ всѣхъ предметовъ, входящихъ въ составъ „русскаго языка“, въ методическомъ отношеніи посчастливилось только одной грамотѣ: методика обученія чтенію и письму выработала настолько цѣлесообразные пріемы, что теперь даже неопытный учитель научитъ читать и писать всѣхъ учениковъ и притомъ въ короткое, сравнительно съ прежнимъ, время. Нельзя того же сказать о методикахъ объяснительнаго чтенія, грамматики и письменныхъ упражненій: въ нихъ очень много рецептовъ для приготовленія словесной пищи, и очень мало изслѣдованій тѣхъ матеріаловъ, изъ которыхъ она готовится на школьной кухнѣ. Важно, однако, не только

овладѣть шаблономъ урока, но и узнать,—*что́* именно и *для чего* читать и изучать;—въ какое отношеніе должны быть поставлены предметы изученія и чтенія къ общимъ *задачамъ начальной школы* и къ *конечнымъ цѣлямъ* образованія; *что́* и *въ какой мѣрѣ* доступно воспріятію и усвоенію на данной ступени развитія учащихся: все это открытые вопросы, — и на нихъ въ методикѣ нѣтъ опредѣленныхъ и мотивированныхъ отвѣтовъ.

Не теряя изъ вида *конечныхъ цѣлей образованія*, методика должна бы искать основаній для правильнаго обученія прежде всего въ *существѣ* изучаемыхъ предметовъ, а затѣмъ — въ *свойствахъ душевной дѣятельности* ребенка: цѣлесообразный методъ обученія долженъ быть по преимуществу методомъ психологическимъ.

Авторъ будетъ совершенно удовлетворенъ, если предлагаемыя замѣтки окажутъ учителю русскаго языка хоть нѣкоторую помощь въ освѣщеніи и разрѣшеніи интересующихъ его методическихъ вопросовъ.

1898, Октябрь.

I. Объяснительное чтеніе.

1. Весь литературный матеріалъ, которымъ пользуется начальная школа для объяснительнаго чтенія, при всемъ разнообразіи его содержанія и формъ, можетъ быть раздѣленъ на два отдѣла,—*научный* и собственно *литературный*. Къ научному отдѣлу относятся статьи преимущественно изъ области естествовѣдѣнія, географіи и исторіи; къ литературному—произведенія народной поэзіи и личнаго творчества (сказки и былины; басни и различныя стихотворенія; повѣсти и разсказы и т. п.).

2. При объяснительномъ чтеніи слѣдовало бы твердо держаться правила—не читать, а *изучать научныя* статьи и наоборотъ: не изучать, а *читать* статьи *литературныя*.

3. Научная статья должна, разумѣется, дать нѣкоторыя научныя знанія.—Нужны ли эти послѣднія? что слѣдуетъ цѣнить въ нихъ—ихъ практическое или теоретическое значеніе? своевременно ли сообщать ихъ въ начальной школѣ дѣтямъ 8—11-лѣтняго возраста? Если учитель отвѣтитъ утвердительно на всѣ эти вопросы, статья должна подлежать изученію: извлеченныя изъ статьи свѣдѣнія, опредѣленно и точно выраженныя, должны быть основательно усвоены *всѣми* учениками и храниться въ ихъ *памяти*, какъ нѣчто цѣнное, какъ нѣчто такое, безъ чего или дальнѣйшее пріобрѣтеніе знаній оказалось бы затруднительнымъ, или общеобразовательныя задачи школы невыполнимыми.

4. Какъ бы ни были цѣнны въ научномъ отношеніи сообщаемыя ученикамъ свѣдѣнія въ начальной школѣ, они все-таки имѣютъ второстепенное значеніе; главное же—должно принадлежать методу, т. е. той *умственной работѣ*, въ результатѣ которой оказалось нѣкоторое значеніе.

Школьный методъ, въ основныхъ его чертахъ, долженъ быть безъ сомнѣнія таковъ, какимъ вообще та или другая

наука приходитъ къ открытію и доказательству своихъ истинъ: такъ, для изученія природы и ея явленій есть только одинъ путь, естественный и цѣлесообразный, это—наблюденіе и опытъ; частныя геометрическія истины, путемъ разсужденій, выводятся изъ немногихъ общихъ; историкъ собираетъ устныя преданія (живое слово), различные письменные документы (книги) и вещественные памятники старины (вещи) и затѣмъ уже приступаетъ къ ихъ научной обработкѣ.

Извлеченныя изъ книги знанія объ овцѣ или яблонѣ большой цѣны не имѣютъ, и ничто не ручается, что чтеніе объ этихъ предметахъ возбудитъ въ дѣтяхъ интересъ къ природѣ, любовь къ ней и стремленіе къ ея изученію; и напротивъ,—было бы въ высшей степени важно пріучить ребенка всматриваться въ окружающій его міръ, наблюдать, сравнивать и самому, разумѣется, подъ разумнымъ руководствомъ учителя, собирать крупицы тѣхъ знаній, которыя въ готовомъ уже видѣ предлагаетъ ему книга.

При изученіи научныхъ статей нужно, насколько это возможно безъ насилія надъ наукой и надъ дѣтскимъ умомъ, слѣдовать методу той науки, въ область которой входятъ изучаемые предметы.—Для знакомства съ *природой* слѣдуетъ *наблюдать* живую природу; для знакомства съ ея *явленіями* необходимы наблюденіе и *опытъ*; изученіе географіи шло отъ центра (отъ наблюдателя) къ окружности, и отдаленное познавалось путемъ *сравненія съ ближайшимъ*; историческое преданіе сперва *устно* переходило отъ одного поколѣнія къ другому, останавливаясь лишь на событіяхъ героическаго свойства, а затѣмъ явилась *лѣтопись*, не мудрствуя лукаво, но въ то же время *нравоучительно* повѣствовавшая о дѣяніяхъ предковъ. Такими же путями и дѣтей слѣдовало бы знакомить съ природой, съ географіей и исторіей.

1. Чтеніе естественно-историческихъ статей.

5. Описательныя естественно-историческія статьи въ книгѣ для начальной, особенно сельской школы представляются намъ совершенно безполезнымъ балластомъ. Не читать объ овцѣ или козѣ, о соснѣ или березѣ, а наблюдать ихъ въ естественныхъ условіяхъ ихъ существованія, всматриваться въ

ихъ особенности (сравненіе), стараясь найти сходство (обобщеніе) съ другими животными или растеніями, и путемъ такихъ наблюденій составлять живыя представленія (отвлеченіе) о природѣ, гдѣ все связано одно съ другимъ и все живетъ и дѣйствуетъ по неизмѣннымъ законамъ,—вотъ путь, которымъ учитель долженъ вводить своихъ учениковъ въ царство природы. Обильныя и разнообразныя воспріятія дадутъ пищу воображенію и благотворно отразятся на развитіи языка, увеличивъ запасы словъ и формъ, ибо наималѣйшая *новая* для ребенка черта, открытая въ природѣ его любознательнымъ взоромъ, потребуетъ и новаго слова, а сравненія, обобщенія и отвлеченія—новыхъ формъ мысли и, слѣдовательно, новыхъ синтаксическихъ построеній. Въ разумномъ упражненіи наблюдательности и связанныхъ съ нею способностей лежитъ залогъ всего дальнѣйшаго развитія ребенка. Книга въ этомъ отношеніи не дастъ ничего; даже больше: она, какъ стѣна, станетъ между природой и наблюдательнымъ глазомъ ребенка.

6. Если учитель не способенъ привлечь вниманіе дѣтей къ живой природѣ, онъ еще менѣе способенъ извлечь что-либо полезное въ образовательномъ отношеніи изъ книги о природѣ.

7. Итакъ, первой и главной книгой для изученія природы должна быть сама природа,—лѣсъ, луга и поля; рѣчка и озеро съ ихъ обитателями; нива, садъ и огородъ; безсловесное населеніе крестьянскаго двора; менѣе цѣнный матеріалъ дадутъ лишенныя жизни, а, слѣдов., естественности и красоты, коллекціи музея; еще менѣе—модели, картины и различные схематическіе чертежи и рисунки, и почти ничего не дастъ книга.

8. Въ книгѣ должны заключаться лишь статьи *обобщающаго* характера: о томъ, чѣмъ питаются животныя и какъ добываютъ себѣ пищу; какъ строятъ жилища, какъ защищаются отъ преслѣдователей, какъ совершаютъ переселенія; какъ воспитываютъ дѣтей; объ инстинктѣ и умѣ животныхъ; друзья и враги человѣка, и т. п.

При чтеніи такого рода статей не трудно привести въ ясность и нѣкоторую систему весь запасъ свѣдѣній, пріобрѣтенныхъ дѣтьми путемъ непосредственнаго знакомства съ окружающимъ ихъ міромъ.—А львы и слоны, пальмы и баобабы, и другія диковины животнаго и растительнаго цар-

ства? До нихъ дойдетъ своя очередь, и тѣмъ скорѣе, чѣмъ раньше разовьется въ дѣтяхъ любознательность и интересъ къ природѣ.

9. Чтеніе описательныхъ статей нерѣдко оправдываютъ тѣмъ, что послѣднія представляютъ прекрасные *образцы* описаній, подражая которымъ дѣти и сами научатся описывать предметы. Подражаніе—весьма полезное упражненіе, но оно не имѣетъ никакого отношенія къ изученію природы. Образецъ описанія—предметъ стилистики, а не естествовѣдѣнія. Для стилистическихъ цѣлей достаточно двухъ-трехъ описаній—прибавимъ—знакомыхъ и доступныхъ наблюденію предметовъ, и во всякомъ случаѣ нѣтъ надобности во многихъ десяткахъ статей обыкновенно сомнительнаго литературнаго достоинства.

10. На Западѣ давно сознали необходимость вывести естествовѣдѣніе изъ мертвящихъ условій книжнаго изученія, и въ широкихъ размѣрахъ примѣняютъ къ дѣлу требованіе изучать природу на самой природѣ *).

11. Руководство въ дѣлѣ наблюденія требуетъ отъ учителя, кромѣ любви къ природѣ и нѣкотораго знакомства съ нею, строго обдуманнаго плана и даже программы. Для каждой мѣстности должна быть, разумѣется, своя программа: одна для деревни, другая для города; одна для деревни, вокругъ которой растилаются степи, другая для деревни, затерянной среди озеръ и лѣсовъ.

---

*) «Пусть будетъ, говоритъ Керъ, естественно-историческое обученіе наглядным обученіемъ,—поэтому туда, въ живую природу! Руководи своихъ учениковъ такъ, чтобы стрекозу они наблюдали возлѣ ручья, въ лѣсу вслушивались въ голоса птицъ, на сельской нивѣ созерцали благословенную жатву,—и ты сдѣлаешь больше и достигнешь лучшаго, чѣмъ когда станешь дурманить въ душной классной комнатѣ умъ ребенка мертвыми понятіями и пустыми опредѣленіями и, вмѣсто живыхъ предметовъ, будешь показывать мертвыя картины и услаждать ихъ безвкусными статьями для чтенія».

Тѣ же мысли высказываетъ и Гюсфельдъ: «Способъ преподаванія (въ классѣ, на мертвыхъ предметахъ) не только не пробуждаетъ той теплой любви, которая вызывается лишь тѣснымъ общеніемъ съ природой, но прямо даже препятствуетъ ея возникновенію. Припомнимъ хотя бы то впечатлѣніе, которое производитъ на дѣтей показываніе птичьихъ чучелъ, животныхъ, сохраненныхъ въ спиртѣ, растеній, извлеченныхъ изъ земли. Нѣтъ ли противорѣчія въ томъ, когда говорятъ о покровительствѣ птицамъ и въ то же время держатъ въ рукѣ чучело маленькой птички?» Естествозн. и Геогр., 1896 г., № 1, стр. 51 и сл.

2. Чтеніе географическихъ статей.

11. Статьи географическаго содержанія въ книгѣ для чтенія должны занимать видное мѣсто, но ихъ тоже слѣдуетъ *изучать*, а не читать, а при изученіи—повторимъ уже сказанное—важны не результаты изученія, обыкновенно сводящіеся къ нѣсколькимъ географическимъ терминамъ, а тотъ путь, которымъ дѣти пришли къ географическимъ знаніямъ,—важенъ методъ сообщенія географическихъ знаній.

12. Что должны дать географическія статьи въ начальной школѣ?

Мы видѣли выше, что цѣль естествовѣдѣнія—дать живое *представленіе* объ окружающемъ мірѣ въ *предѣлахъ непосредственнаго наблюденія*. Послѣдніе въ лучшемъ случаѣ ограничиваются городомъ или деревней и ближайшими окрестностями. За этими предѣлами лежитъ міръ, для дѣтей невѣдомый. Великъ ли этотъ міръ? есть ли гдѣ конецъ свѣту? таковъ ли этотъ міръ, какъ и тотъ его клочокъ, на которомъ до сихъ поръ протекала жизнь ребенка, или это и ной, непохожій на то, что онъ видитъ ежедневно,—міръ, наполненный сказочными чудесами? Вотъ вопросы, къ отвѣту на которые должно подготовить географическое чтеніе. Задача элементарной географіи—*расширить представленіе* дѣтей *о пространствѣ*, дать нѣкоторое понятіе *о взаимной зависимости* однихъ географическихъ фактовъ отъ другихъ и вмѣстѣ съ тѣмъ показать, насколько допускаетъ наглядность, *возможность заключенія отъ однихъ къ другимъ* (рѣка—судоходство, судостроеніе; болота—и сырой климатъ, туманы; лѣса—звѣри—звѣроловство, лѣсной и щепной промыслы; обиліе воды—рыба—рыболовство и связанные съ нимъ кустарные промыслы, и т. п.).

13. Единицей для сравненія должны быть природа и климатъ той мѣстности, географическіе элементы которой могутъ быть непосредственно наблюдаемы. *Родина* въ тѣснѣйшемъ смыслѣ есть то мѣрило, которымъ придется измѣрять отдаленные края и чужія страны. Рѣка, правый и лѣвый берегъ; главная рѣка и притокъ; устье; озеро, заливъ, проливъ; островъ полуостровъ и пр.; лѣса, болота, пески и мн. др.—все это непо-

средственно можно наблюдать въ тѣсныхъ предѣлахъ окрестностей города или деревни, пользуясь прогулками и экскурсіями, предпринимаемыми съ естественно-историческими цѣлями.

14. Прежде чѣмъ перейти отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, необходимо дать ученикамъ понятіе *о планѣ, картѣ*, глобусѣ.

Планъ дома, двора и деревни и карта ближайшихъ окрестностей должны читаться такъ же свободно, какъ печатная книга. Если учитель не сумѣетъ довести ихъ до такого чтенія, онъ совсѣмъ не долженъ читать имъ такихъ статей, цѣль которыхъ дать нѣкоторыя опредѣленныя географическія свѣдѣнія (пространственныя представленія). Само собою разумѣется, что ни на планѣ, ни на картѣ не должно быть такихъ подробностей, значенія которыхъ дѣти понять не могутъ.

15. Послѣ того какъ дѣти научаются читать планы и карты, можно разсматривать съ ними географическія и этнографическія картины непосредственно или, если есть возможность, при помощи волшебнаго фонаря (картины природы и быта, зданій, памятниковъ и др.).

16. Въ географическомъ отдѣлѣ дѣти найдутъ описанія лѣсной и степной полосы, земледѣльческаго и промышленнаго края, Волги, и т. п. Все новое и неизвѣстное должно быть уяснено путемъ *сравненія* съ тѣми представленіями, которыя пріобрѣли дѣти, непосредственно наблюдая окружающее. Сравнивать слѣдуетъ какъ сходное, такъ и различное (лѣсной и степной край; промышленный и земледѣльческій, и т. п.). Все пространственное слѣдуетъ показать на картѣ, опредѣлить географическое положеніе относительно родины или такихъ пунктовъ, какъ Москва, Петербургъ, Кіевъ (на сѣв., югъ и пр.; далеко, близко; больше, меньше; близъ Москвы, Кіева и т. п.) *).

3. Чтеніе историческихъ статей.

17. Исторія народа даже въ популярномъ ея изложеніи — дѣло не дѣтскаго ума; она не будетъ доступнѣе и въ томъ случаѣ, если мы, какъ это обыкновенно и дѣлается, остановимся только на главнѣйшихъ, выдающихся событіяхъ и лицахъ. Великое событіе вызвано къ жизни безчисленнымъ мно-

*) Планы *географическихъ* и *историческихъ* статей см. въ приложеніи къ «Нов. Хрестоматіи»: «Планъ устныхъ и письменныхъ работъ».

жествомъ причинъ, изъ которыхъ многія уходятъ въ даль вѣковъ и часто представляютъ сами по себѣ не менѣе крупные факты, въ свою очередь требующіе не дѣтскаго пониманія. Оторванный же отъ причинъ и слѣдствій историческій фактъ становится *случаемъ*, не заключающимъ ничего поучительнаго ни въ самомъ себѣ, ни въ сцѣпленіи съ другими подобными же случайностями.

18. Исторія, расширяя наши понятія о *времени*, переноситъ насъ отъ настоящаго въ прошедшее. Съ *прошедшимъ* и отжившимъ должно бы соединяться представленіе объ *иныхъ*, въ сравненіи съ современными, формахъ жизни народа: въ прошломъ многаго не было изъ того, что есть теперь; многое было, но исчезло; многое было и остается, но измѣнилось въ тѣхъ или другихъ отношеніяхъ. Само собою разумѣется, что о процессѣ возникновенія, исчезновенія и измѣненія явленій можно составить представленіе только путемъ сравненія прошлаго (неизвѣстнаго) съ настоящимъ (извѣстнымъ), какъ въ географіи—представленіе объ отдаленномъ и чужомъ путемъ сравненія съ близкимъ и своимъ; но о настоящемъ состояніи *народа* или *государства* дѣти не имѣютъ ни малѣйшаго представленія; имъ не съ чѣмъ сравнивать; для ихъ умственнаго взора въ теченіе временъ нѣтъ перспективы, а слѣдовательно нѣтъ и исторіи. Событія и формы жизни различныхъ вѣковъ дѣтскому уму представляются, какъ въ китайской картинѣ, на одной плоскости и въ равномъ отдаленіи, безъ перспективы, и такое воззрѣніе, порождая неправильное отношеніе къ историческимъ фактамъ, лишаетъ исторію самаго существеннаго ея качества—поученія.

19. И тѣмъ не менѣе статьи историческаго содержанія справедливо занимаютъ въ книгахъ для чтенія выдающееся мѣсто.

Считая дѣломъ преждевременнымъ всякія разсужденія съ дѣтьми объ историческомъ процессѣ, мы однако думаемъ, что имъ можно и должно дать нѣкоторое понятіе о *причинности*, какъ выводъ изъ такого сцѣпленія событій, причинная зависимость которыхъ рѣзко бросается въ глаза и доступна даже дѣтскому пониманію (принятіе христіанства—смягченіе нравовъ; монастыри—грамота, распространеніе просвѣщенія; раздѣленіе Руси—бѣдствіе отъ враговъ; собираніе Руси—успле-

ніе ея могущества; сношенія съ иностранцами—появленіе различныхъ новшествъ, и т. п.).

Главное же, если не единственное, что должны давать дѣтямъ историческія статьи, это—*картины семейнаго и общественнаго быта* различныхъ историческихъ эпохъ (языческіе и христіанскіе праздники; свадебные обряды; паломничество и царскіе походы на богомолье; чему и какъ учили дѣтей въ старину; распорядокъ жизни въ домѣ зажиточнаго человѣка; день царя Алексѣя Михайловича, и мн. др.) и *ярко изображенные характеры великихъ людей русской земли*, какъ средства пробудить, усилить и укрѣпить въ дѣтской душѣ чувства любви и уваженія къ историческому прошлому. Для дѣтей въ исторіи должны быть только герои и ихъ славные подвиги. Они чаще должны слышать и повторять съ уваженіемъ имена Святослава, Владиміра Св., Мономаха, Дмитрія Донского, Іоанна III, Минина, Пожарскаго, Петра Великаго. Это — не исторія, но безъ этого въ исторіи не будетъ надобности. Кто не видитъ въ исторіи героевъ, тому не слѣдуетъ и торопиться съ чтеніемъ историческихъ статей; дѣти ничего не поймутъ тамъ, гдѣ дѣйствуютъ стихійныя силы народныхъ массъ, и гдѣ истинными героями являются цѣны на продукты первой необходимости.

20. Если и мыслимо для дѣтскаго сознанія расширеніе понятія о времени (представленія о прошедшемъ),—оно возможе скорѣе съ конца, чѣмъ съ начала, отъ настоящаго въ глубь временъ, а не изъ глубины прошедшаго къ настоящему.

21. Посмотрите, какъ слагаются *семейныя преданія*: есть дѣти, не имѣющія никакого представленія даже о своихъ родителяхъ; очень многія не только видятъ своихъ родителей въ ихъ зрѣломъ возрастѣ (настоящее), но знаютъ или имѣютъ нѣкоторое представленіе и о ихъ дѣтствѣ, о томъ, какъ они учились или жили лѣтъ 30—40 назадъ, каковы въ ихъ время были школы, каковы дома, улицы, окрестности города или деревни (прошедшее); есть наконецъ такія дѣти, которыя помнятъ своихъ дѣдушекъ и бабушекъ, не разъ слыхивали отъ нихъ разсказы о старинѣ и такимъ образомъ пріобрѣли нѣкоторый запасъ представленій *о давнопрошедшемъ*: путемъ такого *непосредственнаго* общенія съ людьми двухъ предшествовавшихъ поколѣній и обычнаго въ подобныхъ случаяхъ *сравненія* про-

шлаго съ настоящимъ у дѣтей могло образоваться нѣкоторое представленіе *о различныхъ условіяхъ и формахъ* жизни и ихъ измѣненіяхъ на протяженіи цѣлаго столѣтія. Не есть ли это естественный путь накопленія историческихъ представленій, т. е. расширеніе понятій о времени?

22. Такъ и въ чтеніи историческихъ разсказовъ, можетъ быть, слѣдовало бы отправляться отъ конца къ началу: о почившемъ Государѣ Императорѣ; о Царѣ-Освободителѣ; оборона Севастополя (Николай I); Отечественная война (Александръ I); завоеваніе Крыма (Екатерина Великая); основаніе Петербурга; Полтавская битва (Петръ Великій); избраніе на царство Михаила Феодоровича: борьба съ татарами; крещеніе Руси; начало Руси.—При чтеніи въ такомъ порядкѣ понятіе о времени будетъ расширяться естественнымъ путемъ; понятіе же о причинѣ отнюдь не пострадаетъ, если мы о событіяхъ, раздѣленныхъ вѣками, будемъ читать въ обратномъ порядкѣ.

Непосредственное созерцаніе и здѣсь по возможности должно быть положено въ основу какъ развитія представленій о старинѣ, такъ и воспитанія чувства любви къ родинѣ. Памятниковъ старины у насъ не мало. Паломничество въ ближайшіе старинные монастыри; обозрѣніе старинныхъ церквей и зданій; урочища, съ которыми связаны историческія воспоминанія; памятники въ честь великихъ людей и событій,—все это будетъ наполнять дѣтскую душу такими картинами, чувствами и мыслями, въ которыхъ національное самосознаніе найдетъ въ свое время прочную и надежную опору.

---

23. До сихъ поръ мы употребляли терминъ *изученіе*, не находя другого болѣе точнаго слова для обозначенія чтенія *научныхъ* статей. Во всякомъ случаѣ изученіе предполагаетъ *заучиваніе на память*.

Слѣдуетъ различать термины *на память* и *наизусть*. Знаніе *наизусть* предполагаетъ усвоеніе памятью не только содержанія изучаемаго, но и его *словесной формы*, отъ слова до слова и въ томъ порядкѣ, какъ изложено въ книгѣ (такъ мы заучиваемъ наизусть молитвы, тексты, стихотворенія и мн. др.), знаніе же *на память*, предполагая усвоеніе *содержанія*, допускаетъ большую или меньшую свободу относительно формы изложенія. *Наизусть* требуетъ тожества, а *на память* —

равенства. „Сумма внутреннихъ угловъ треугольника равна двумъ прямымъ угламъ“, по содержанію, то же, что „во всякомъ треугольникѣ сумма внутреннихъ его угловъ равняется двумъ прямымъ“. Если учитель требуетъ изложенія теоремы непремѣнно въ той, а не въ другой формѣ, онъ заставляетъ учить *наизусть*; если допускаетъ и ту и другую, онъ ограничивается изученіемъ *на память*.

Существенное различіе между этими двумя требованіями (наизусть и на память) обнаруживается яснѣе, если мы, вмѣсто теоремы, возьмемъ географическую или историческую статью. Знать статью наизусть значитъ выучить ее отъ слова до слова, не пропуская и не измѣняя въ ней ни одной іоты. Противъ такого выучиванія, обращающагося въ безсмысленное зубреніе, справедливо возмутится всякій разумный преподаватель.

Но если статья не обрекается на забвеніе и въ то же время не подлежитъ изученію наизусть, какимъ же образомъ изучать ее?

Выше мы говорили, что прежде чѣмъ приступить къ чтенію научной статьи, учитель долженъ отдать себѣ ясный отчетъ въ томъ, какія именно знанія (факты, термины, понятія) должны быть усвоены *всѣми* учениками и *храниться* въ ихъ памяти, какъ нѣчто важное въ теоретическомъ или въ практическомъ отношеніи. Читается, положимъ, о Куликовской битвѣ.

Можно ли считать желательнымъ, чтобы ученики надолго, если не навсегда, запомнили, *когда* и *гдѣ* происходила эта битва, *кто* были главнѣйшія дѣйствующія лица (герои), и *чѣмъ* она окончилась? При утвердительномъ отвѣтѣ всего проще и цѣлесообразнѣе въ немногихъ словахъ разсказать о событіи, а потомъ записать на классной доскѣ, *когда* (точно или приблизительно), *гдѣ* (точно или приблизительно; мѣсто дѣйствія должно быть показано на картѣ) и *кто* были главныя дѣйствующія лица съ той и съ другой стороны, замѣтивъ ученикамъ, что подробнѣе обо всемъ этомъ они узнаютъ изъ самой статьи. То же слѣдовало бы сдѣлать и въ томъ случаѣ, еслибъ учитель, вмѣсто чтенія, самъ пожелалъ картинно и живо разсказать о событіи, что, разумѣется, было бы для дѣтей гораздо интереснѣе чтенія нерѣдко сухой и не всегда ясной статьи.

При такой постановкѣ дѣла различныя подробности, относящіяся къ мѣсту, времени и лицамъ, легче ассоціируются

съ извѣстными уже данными, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда статья будетъ читаться безъ предварительнаго извлеченія изъ нея основныхъ фактовъ.

На подробностяхъ, не подлежащихъ усвоенію *всѣми* учениками, нѣтъ надобности останавливаться. Время отъ времени, и чѣмъ чаще, тѣмъ лучше, учитель долженъ возвращаться къ прочитанному: гдѣ была Куликовская битва?—когда? и пр.

24. Научить *учиться* (выучивать) такъ же, если не болѣе, необходимо, какъ и научить читать. Въ обоихъ случаяхъ цѣль руководительства—научить ученика читать и учиться безъ помощи руководителя: если возбужденіе стремленія къ самообразованію слѣдуетъ признать одной изъ важнѣйшихъ задачъ всякой школы, не исключая и начальной, то въ умѣніи пользоваться учебникомъ и книгой нужно видѣть средство, ближайшимъ и вѣрнѣйшимъ путемъ ведущее къ разрѣшенію этой задачи.

95-197

4. Чтеніе поэтическихъ произведеній.

25. Какъ бы плохо ни велось объяснительное чтеніе научныхъ статей, дѣти всетаки могутъ вынести изъ него кое-какія свѣдѣнія; нельзя того же сказать о чтеніи поэтическихъ и вообще литературныхъ произведеній: въ большинствѣ случаевъ оно приводитъ посторонняго наблюдателя къ мысли, что дѣло развитія въ учащихся литературныхъ интересовъ и вкусовъ несомнѣнно выиграло бы, еслибъ изъ нашихъ школъ совсѣмъ было изгнано объяснительное чтеніе поэтическихъ произведеній. Въ педагогической литературѣ не разъ и высказывалось подобное мнѣніе. Изгнать объяснительное чтеніе, разумѣется, не трудно; но еще вопросъ,—достигнетъ ли школа своихъ воспитательныхъ и просвѣтительныхъ задачъ, если мы лишимъ учителя одного изъ самыхъ дѣйствительныхъ средствъ нравственнаго и эстетическаго развитія дѣтей.

26. Мы сдѣлаемъ лучше, если постараемся изслѣдовать причины и условія различныхъ недостатковъ въ практикѣ объяснительнаго чтенія.

Посмотрите на одного и того же „средняго“ учителя на урокахъ ариѳметики и объяснительнаго чтенія: какая поразительная разница!

БИБЛИОТЕКА

На одномъ урокѣ рѣчь, положимъ, идетъ объ умноженіи на другомъ—объ „Урожаѣ“ Кольцова.

Съ дѣйствіемъ умноженія самъ учитель несомнѣнно знакомъ: онъ можетъ и умножить безъ ошибки и объяснить каждый шагъ въ дѣйствіи, какъ по-писаному. Знаетъ ли онъ такъ же основательно стих. „Урожай“? Знаетъ ли онъ даже то, что нужно знать въ стихотвореніи вообще и въ данномъ—въ частности? Къ сожалѣнію, придется дать отрицательный отвѣтъ по крайней мѣрѣ въ тѣхъ случаяхъ, когда слышишь обращенные къ ученикамъ вопросы: что такое туманъ? что такое туча? какъ образуется дождь? что такое соха, борона? и т. д. безъ конца. Объяснительное чтеніе, разсматривающее „Урожай“, какъ стихотворный трактатъ о сельскомъ хозяйствѣ, невольно заставляетъ подозрѣвать, что учитель не знаетъ стихотворенія, а не знаетъ потому, что не понимаетъ, въ чемъ заключается сущность и назначеніе искусства вообще и поэзіи—въ частности; безъ яснаго же понятія или, что еще хуже, при извращенномъ понятіи о поэзіи никоимъ образомъ нельзя разумно и правильно руководить чтеніемъ поэтическихъ произведеній.

На ариѳметическомъ урокѣ учитель стоитъ на твердой почвѣ: онъ убѣжденъ, что дѣлаетъ важное дѣло, что безъ умноженія нельзя дальше двигаться въ ариѳметикѣ, да и вообще никакой ариѳметики безъ таблицы умноженія быть не можетъ. Не то на урокѣ чтенія „Урожая“. Почему нуженъ именно „Урожай“? Что потеряютъ дѣти, если, вмѣсто „Урожая“, прочитаютъ какую-нибудь сказку или басню или, вмѣсто всего этого, займутся рѣшеніемъ ариѳметическихъ задачъ? О туманѣ, тучахъ и дождѣ они узнаютъ гораздо лучше изъ статей, посвященныхъ описанію и объясненію этихъ явленій и помѣщенныхъ въ тѣхъ же книгахъ, гдѣ находится „Урожай“, „Нива“ и др. А соха, борона и т. п.? Но еще вопросъ, насколько умѣстны и важны для цѣлей школьнаго образованія всѣ тѣ предметы, которые могутъ встрѣтиться въ томъ или другомъ поэтическомъ произведеніи.

На ариѳметическомъ урокѣ оказывается, что дѣти уже давнымъ давно знаютъ умноженіе, еще въ младшемъ отдѣленіи они умножали устно сперва въ предѣлахъ 10, а потомъ 20 и т. д.; они твердо знаютъ таблицу умноженія; предметомъ

же настоящаго урока служитъ *письменное* умноженіе двухзначнаго числа на однозначное. Учителю было извѣстно, что и какъ дѣти уже знали изъ ариѳметики и чего они еще не знаютъ; изъ многаго неизвѣстнаго онъ взялъ лишь немногое, именно то, что стояло на очереди въ методически составленной программѣ, что несомнѣнно можетъ быть понято и непремѣнно будетъ усвоено всѣми учениками. Учитель твердо убѣжденъ, что онъ достигнетъ на урокѣ точно опредѣленныхъ результатовъ, т. е. дастъ точно опредѣленныя и притомъ такія знанія, безъ которыхъ невозможно дальнѣйшее изученіе ариѳметики.—Такъ ли ведется дѣло на урокѣ объяснительнаго чтенія?—Ясно ли для учителя, къ какимъ именно результатамъ должно привести чтеніе? что именно должны дѣти усвоить изъ прочитаннаго? какое значеніе усвоенное можетъ имѣть для дальнѣйшаго развитія дѣтей? необходимо ли оно для ихъ общаго развитія, или только полезно, или не болѣе какъ интересно и небезполезно? подготовлялись ли они такъ же внимательно и задолго, какъ на урокахъ ариѳметики, къ усвоенію образовъ, понятій и чувствъ, входящихъ въ содержаніе прочитаннаго? знаетъ ли учитель, что изъ всего этого знакомо дѣтямъ вполнѣ, что лишь отчасти и что совершенно чуждо имъ и требуетъ объясненія?

Мы не преувеличимъ, если скажемъ, что учащіе, за крайне рѣдкими исключеніями, не считаютъ нужнымъ даже и задаваться такими вопросами, не только отвѣчать на нихъ. Учитель идетъ на урокъ повидимому съ твердымъ убѣжденіемъ, что ученики ни о чемъ не имѣютъ ни малѣйшаго понятія и безъ его объясненія ничего не поймутъ изъ того, что онъ собирается прочесть имъ, и съ не менѣе твердымъ намѣреніемъ объяснить въ прочитанномъ *все* и во всѣхъ отношеніяхъ и притомъ съ такой полнотой, чтобы ученику не оставалось въ немъ ничего неизвѣстнаго и непонятнаго. Странное и крайне вредное заблужденіе! При такихъ предположеніяхъ учитель даже приблизительно не можетъ сказать, какую сумму свѣдѣній (образовъ, понятій) дастъ онъ ученикамъ, каковы эти свѣдѣнія въ качественномъ отношеніи, и какое употребленіе сдѣлаетъ онъ изъ нихъ въ дальнѣйшемъ.

26. Вмѣсто объяснительнаго чтенія, урокъ обращается въ праздные разговоры о томъ—о семъ, въ разсужденія о пред-

метахъ, не стоящихъ вниманія и не имѣющихъ никакого отношенія къ истиннымъ задачамъ чтенія; ученика неотступно преслѣдуетъ вопросъ: что это такое? или: что это значитъ? что такое полушубокъ?—овчина?—рукавицы? что значитъ: подымается?—въ гору? и т. д. до послѣдняго слова въ статьѣ или стихотвореніи: за вопросами слѣдуютъ опредѣленія—не продуманныя, случайныя, часто совершенно нелѣпыя

Томительная скука, обыкновенно господствующая на такихъ урокахъ, служитъ едва ли не лучшимъ показателемъ ихъ несостоятельности

27. Цѣль чтенія поэтическаго произведенія была бы вполнѣ достигнута, еслибъ читатель *пережилъ*, т. е. передумалъ и перечувствовалъ все то, что пережилъ и въ то же время выразилъ авторъ; но для такого переживанія, еслибъ оно и было вообще мыслимо, нужно быть двойникомъ поэта—по уму, образованію, характеру, по всему его прошлому и настоящему; всякій же другой читатель можетъ лишь болѣе или менѣе приблизиться къ такому переживанію (пониманію). Что же сказать о способности къ *переживанію* въ дѣтскомъ возрастѣ, еще незнакомомъ съ волненіями житейскаго моря?

28. Понятія и чувства, въ строгомъ смыслѣ этихъ словъ, недоступны дѣтямъ вообще, особенно понятія и чувства, вытекающія изъ общественныхъ и нравственныхъ отношеній Вмѣсто понятій, въ душѣ ихъ господствуютъ неустойчивыя представленія болѣе или менѣе конкретнаго характера; вмѣсто чувствъ,—скоропреходящія настроенія.

29. Ни въ жизни, ни въ литературѣ нѣтъ ничего такого, о чемъ дѣти могли бы имѣть *правильныя и точныя понятія*.

30. Попытка довести дѣтей до полнаго пониманія прочитаннаго есть грубое и ничѣмъ неоправдываемое насиліе надъ ихъ еще слабымъ мыслительнымъ аппаратомъ

Душа ребенка—глубокія потемки: въ этихъ потемкахъ, подъ вліяніемъ впечатлѣній бытія, зрѣетъ его духовное содержаніе; стремленіе во что бы то ни стало освѣтить тьму и сдѣлать видимой дѣятельность духа должно разрушительно дѣйствовать на самый процессъ образованія чувства и мысли, а, слѣдовательно, и на творческія силы души. Душевной дѣятельности должна быть предоставлена нѣкоторая свобода. Если мы не хотимъ опустошить душу ребенка

необходимо оставить въ ней уголокъ, куда не долженъ проникать подозрительный и контролирующій взоръ учителя.

31. Наши знанія о процессахъ творчества, вообще—о душѣ, такъ ничтожны, что не только не даютъ намъ права постоянно и авторитетно вмѣшиваться въ то, что творится въ глубинѣ сознанія, а скорѣе напротивъ обязываютъ воздерживаться отъ вмѣшательства и приходить на помощь лишь тамъ, гдѣ мы съ увѣренностью можемъ сказать, что наше содѣйствіе цѣлесообразно и необходимо.

32. Необходимо примириться съ мыслью, что дѣти вынесутъ изъ прочитаннаго лишь *немногое*; но такъ какъ это немногое можетъ оказаться само по себѣ весьма значительнымъ и оставить глубокіе слѣды въ душѣ ребенка, то въ каждомъ данномъ случаѣ учитель, какъ и на урокѣ ариѳметики, долженъ знать: а) *подготовлены ли* дѣти для воспріятія предстоящихъ впечатлѣній; б) *что* именно *можетъ быть понято* (пережито) ими и слѣдовательно можетъ сдѣлать ихъ духовной собственностью, и в) *какое значеніе* для дальнѣйшаго духовнаго развитія должно имѣть предполагаемое пріобрѣтеніе.

33. Различнаго рода поэтическія произведенія требуютъ и различныхъ пріемовъ объяснительнаго чтенія: изъ былины или сказки слѣдуетъ извлекать не то и не такъ, что и какъ извлекается изъ басни или лирическаго стихотворенія, для каждаго рода произведеній, если не для каждаго отдѣльнаго произведенія, должна быть поставлена особая цѣль, и какова бы послѣдняя ни была, она никоимъ образомъ не можетъ требовать, чтобы ученикъ „все понялъ и все позналъ“.

а) Чтеніе сказокъ и былинъ.

34. *Сказки* по происхожденію весьма различны: есть сказки народныя; есть передѣлки народныхъ; есть сказки художественныя, сочиненныя, интересъ которыхъ обыкновенно заключается не въ вымыслѣ, а въ нравоученіи.

35. Для дѣтскаго чтенія народныя сказки слѣдуетъ предпочесть художественнымъ. Изъ послѣднихъ заслуживаютъ вниманія лишь такія, которыя представляютъ не болѣе какъ художественную обработку народныхъ сказокъ (О рыбакѣ и рыбкѣ, Пушкина).

36. Народность — драгоцѣннѣйшій элементъ сказки, и если развитіе національнаго самосознанія справедливо должно быть поставлено верховной цѣлью воспитанія,—на народную поэзію, и въ частности на сказку, слѣдуетъ смотрѣть, какъ на одно изъ ближайшихъ и дѣйствительныхъ для этой цѣли средствъ.

37. Школа въ своей *учебной* организаціи, обезличивая человѣка и стирая съ него все индивидуальное, частное и мѣстное, стремится сдѣлать изъ него „гражданина вселенной" которому было бы „не чуждо ничто человѣческое"

Въ интересахъ національнаго воспитанія необходимо открыть двери школы для вліянія лучшихъ и здоровыхъ элементовъ національности.

Воспитывая ребенка, школа должна укрѣплять въ немъ чувства любви къ родинѣ и народу, ее создавшему, уваженіе къ его доблестямъ и его героямъ, вѣру въ его будущее и готовность не токмо за страхъ, но и за совѣсть къ самопожертвованію ради его блага.

38 Само собою разумѣется, что національныя чувства слѣдуетъ воспитывать не отвлеченными разсужденіями о любви къ отечеству, а путемъ знакомства съ такими историческими событіями и лицами, въ которыхъ выразились лучшія свойства народнаго ума и характера: созерцаніе подвиговъ вѣры, жертва ради блага другихъ, мужество, настойчивость въ достиженіи цѣли—все это безъ всякихъ объясненій будетъ возбуждать въ душѣ дѣтей гуманныя и патріотическія чувства.

Главнѣйшимъ же средствомъ для укрѣпленія связи между отдѣльнымъ лицомъ и народомъ долженъ служить *языкъ*: знакомство съ народнымъ языкомъ есть въ то же время знакомство съ самыми интимными свойствами народной души; любовь къ языку—любовь къ народу; способность находить красоту въ народномъ словѣ есть способность вѣрить въ исконную красоту народной души, несмотря на ея грубую оболочку.

39. Нельзя не пожалѣть, что въ нашихъ такъ наз. книгахъ для чтенія народная поэзія или совсѣмъ отсутствуетъ, или занимаетъ болѣе чѣмъ скромное мѣсто, тогда какъ ей по праву должно принадлежать первое и господствующее.

Для водворенія народной поэзіи въ школѣ почти ничего не сдѣлано,—даже больше: забыто и то, что было сдѣлано лѣтъ тридцать назадъ.

40. Многіе, можетъ быть, думаютъ, что въ народной школѣ, для дѣтей изъ народа, нѣтъ нужды въ народной поэзіи: предполагается, что дѣти всасываютъ ее съ молокомъ матери. Едва ли это такъ. Въ народѣ, за исключеніемъ немногихъ глухихъ угловъ въ Олонецкой и Архангельской губерніи, былевая поэзія совершенно неизвѣстна; старыя пѣсни исчезаютъ, какъ объ этомъ можетъ засвидѣтельствовать „Пѣсенная комиссія“,—а въ нихъ-то, т. е. въ былинахъ, главнымъ образомъ, и въ бытовыхъ и лирическихъ пѣсняхъ, заключаются почти всѣ сокровища народнаго слова. Народъ говоритъ, разумѣется, народнымъ языкомъ; но между языкомъ деревни и языкомъ былины такая же разница, какъ между языкомъ такъ наз. образованнаго человѣка и языкомъ Пушкина или Тургенева.

41. Кромѣ языка, въ сказкѣ слѣдуетъ цѣнить ея фабулу (повѣствованіе) и ея идею. Въ сказкѣ сохранились остатки стародавнихъ вѣрованій народа (домовые, лѣшіе, водяные, оборотни; морозъ, вѣтеръ и солнце, какъ добрые и злые геніи, и мн. др.) и часто встрѣчаются еще не исчезнувшія черты народнаго, преимущественно—семейнаго, быта (Иванушка-дурачокъ и его умные братья; два брата—богатый и бѣдный; пасынокъ или падчерица и злая мачиха, и др.).

42. По рѣзкости очертаній и яркости красокъ сказка похожа на лубочную картину: что нужно выдвинуть въ ней на первый планъ, того уже не заслоняютъ подробности. Дѣти запоминаютъ сказку безъ малѣйшихъ усилій. Нѣтъ надобности пускаться въ объясненіе миѳовъ: достаточно, если дѣти, при помощи учителя, составятъ болѣе или менѣе живое *представленіе* о сказочныхъ герояхъ и, не мудрствуя лукаво, разскажутъ сказку, по возможности удерживая характерныя особенности языка, что, вѣроятно, явится само собою, если учитель откажется отъ крайне вредной привычки заставлять дѣтей разсказывать непремѣнно *своими* словами.

43. Въ сказкѣ добродѣтель всегда торжествуетъ, а порокъ наказывается,—и это основное требованіе нашей нравственности выражается такъ вразумительно и наглядно, что дѣти

поймутъ его безъ всякихъ руководящихъ и наводящихъ вопросовъ.

44. Сказки, однако, слѣдуетъ читать не безъ выбора. Сказка тѣмъ лучше, чѣмъ образы ея яснѣе и опредѣленнѣе и въ то же время легче поддаются представленію (описанію), чѣмъ дѣйствіе въ ней послѣдовательнѣе и, съ сказочной точки зрѣнія, правдоподобнѣе; чѣмъ меньше въ ней грубыхъ сценъ, страховъ и вообще всего того, что не оправдывается нравственнымъ и эстетическимъ чувствомъ.

45. *Былина* серьезнѣе сказки: она вводитъ насъ въ область историческаго преданія. Былина, или старинка,—своего рода поэтическая исторія народа. Языкъ сказки опростился и приблизился къ разговорному; языкъ былины исполненъ такихъ поэтическихъ красотъ, такого обилія живописныхъ словъ и образовъ, какого мы не встрѣтимъ въ обыкновенномъ—и обыкновенно крайне бѣдномъ—разговорномъ народномъ языкѣ.

46. Былина изображаетъ дѣйствительность идеальными чертами; въ ней все прекрасно, разумѣется, съ народной точки зрѣнія: палаты въ ней бѣлокаменныя; полъ-середа одного серебра; стѣны-потолокъ—красна золота; столы бѣлодубовые; ѣства на столахъ сахарныя; питьица медвяныя; меды сыченые, стоялые, и т. п.

Характеры въ былинѣ несложны, мотивы дѣйствій наивны, наглядны и доступны дѣтскому пониманію.

47. Само собою разумѣется, что въ начальной школѣ не мѣсто разсуждать о томъ, откуда взялся Илья Муромецъ: былъ ли это богъ-громовникъ, или азіатскій выходецъ, или крестьянскій сынъ изъ села Карачарова. Достаточно, если дѣти составятъ болѣе или менѣе ясное представленіе о русскомъ могучемъ богатырѣ по тѣмъ чертамъ, которыми изображаютъ его былины (богатырь, старый казакъ, крестьянскій сынъ; поѣхалъ въ Кіевъ послужить князю Владиміру, постоять за вѣру христіанскую; совершилъ такіе-то подвиги).

48. Въ подвигахъ русскихъ богатырей нѣтъ ничего запутаннаго, сложнаго: бьется богатырь съ врагомъ одинъ на одинъ, или одинъ съ несмѣтной вражеской силой и побиваетъ ее всю, не оставляя даже на „сѣмена“. Слѣдить за такимъ повѣствованіемъ нетрудно, изложить его легко. Бываетъ, что

счастье богатыря колеблется (Илья и Сокольникъ), и онъ не сразу одерживаетъ побѣду, но и это обстоятельство лишь немногимъ усложняетъ дѣйствіе. Во всякомъ случаѣ въ былинѣ повѣствованіе проще и менѣе запутано, чѣмъ въ сказкѣ.

49. Расчистить дремучіе лѣса (родители Ильи Муромца), взорать чищобу (Микула Селянинновичъ), проложить дороги прямоѣзжія и охранять ихъ отъ разбойниковъ (Илья и Соловей Разбойникъ), оберегать предѣлы Русскои земли отъ вражескаго нашествія (Богатырская Застава) — вотъ на какіе подвиги тратилъ русскій народъ свои богатырскія силы. Долго хранилась объ этомъ память въ поэтическихъ старинкахъ; но теперь къ сожалѣнію и самыя старинки быстро исчезаютъ: не зная книжной исторіи, народъ сталъ забывать и свои поэтическія преданія—былины и историческія пѣсни. На школѣ народной, думается намъ, лежитъ прямая обязанность оживить народную память, сохранить отъ забвенія поэтическое наслѣдство и пробудить интересъ къ прошлому: уваженіе, питаемое школой къ старинѣ, служитъ ручательствомъ за правильное и здоровое развитіе подрастающихъ поколѣній.

50. Въ былинѣ и пѣснѣ заключаются лучшія сокровища народнаго языка. При изложеніи былины нужно заботиться не о томъ, чтобы дѣти передавали содержаніе ея своими словами, а о томъ напротивъ, чтобы они удерживали изъ былины возможно больше словъ и оборотовъ, особенно словъ рисующихъ, живописныхъ (эпитетовъ, синонимовъ и др.). Пусть дѣти красками былины опишутъ *богатыря* (дороденькій удалый добрый молодецъ; кудри у него русыя, бородка мелкая, плечи могучія, походка рѣзвая), его *вооруженіе* (копье острое долгомѣрное; мечъ булатный; палица боевая въ 90 пудъ; лукъ тугой разрывчатый; стрѣлы каленыя переныя и пр.), его боевого *коня* (добрый вѣрный конь; сѣделышко на немъ черкасское, стремена булатныя, уздечка шелковая, семи шелковъ шемаханскихъ и пр.); пусть опишутъ *природу* (солнце красное, свѣтелъ мѣсяцъ, звѣзды частыя; ночи темныя; вѣтры буйные; лѣса дремучіе; рѣки быстрыя,—середняя струйка, какъ огонь, сѣчетъ; крутъ бережокъ; на берегу желты пески разсыпчаты, и пр.); *палаты*, *домашнюю обстановку*, *пиры*; *семью* и различныя отношенія между ея членами (родитель-батюшка, матушка родимая, чадо милое рожоное, сестрица любимая и пр. и пр.).

Вся эта простая и вмѣстѣ съ тѣмъ яркая и много говорящая сердцу живопись прямо бросается въ глаза, легко, безъ особеннаго напряженія, усваивается дѣтьми и, можно сказать съ увѣренностью, сохранится въ душѣ ихъ на вѣки. А если вы всмотритесь въ безхитростныя картины народныхъ былинъ и пѣсенъ, вы увидите, что въ нихъ изображается заманчивый и прекрасный міръ, обнимающій все содержаніе народной мысли—*природу* и *человѣка*, *религіозныя* и *нравственныя* понятія, *семейныя* и *общественныя* отношенія, настоящее и стародавнее. И все это въ мѣру дѣтскаго пониманія.

Нельзя не пожалѣть, что мы, обладая такими сокровищами народнаго слова, проходимъ мимо нихъ равнодушно и, не умѣя пользоваться ими, наполняемъ книги для дѣтскаго чтенія грубой по формѣ и жалкой по содержанію самодѣльщиной или передѣлками съ иностраннаго.

Дѣти, напитавшись въ школѣ духомъ народной поэзіи и усвоивъ красоты народнаго языка, навсегда сохранятъ въ себѣ сознаніе живой связи съ народомъ и возможность взаимнаго пониманія, довѣрія и симпатіи.

51. Лучшія народныя лирическія и бытовыя пѣсни слѣдуетъ заучивать наизусть и пѣть, сохраняя народные мотивы, какъ на урокахъ пѣнія, такъ въ особенности во время школьныхъ праздниковъ, прогулокъ, всегда, когда это окажется умѣстнымъ.

52. Къ сказкѣ, былинѣ и пѣснѣ слѣдуетъ присоединить пословицу и загадку. Пословицей слѣдуетъ подкрѣплять нравоученіе; загадку предлагать для забавы и развитія остроумія.

54. Наивною моралью отмѣчены сказки въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, т. е. остатки языческой старины; сказки же новѣйшаго происхожденія—не болѣе, какъ нравоучительные или забавные анекдоты, басни и побасенки, мораль которыхъ такъ же разнообразна, какъ и ихъ содержаніе, часто не имѣющее никакого отношенія къ миѳическому (языческому) преданію. О чтеніи такихъ сказокъ слѣдуетъ сказать то же, что и о чтеніи басенъ и вообще нравоучительныхъ произведеній.

б) Чтеніе басенъ.

55. Басни въ нашихъ школьныхъ книгахъ занимали и занимаютъ весьма видное мѣсто и вѣроятно сохранятъ его, пе-

смотря ни на какія возраженія противъ пригодности ихъ въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія *малыхъ* дѣтей.

Причина популярности у насъ басни, кромѣ склонности русскаго человѣка къ учительной литературѣ,—геній Крылова: басни его такъ занимательны, языкъ такъ несравненно прекрасенъ, такъ онѣ поучительны для людей, искушенныхъ житейскимъ опытомъ, что невольно поддаешься обаянію ихъ художественной красоты и забываешь, что басня совсѣмъ не дѣтское чтеніе.

56. Басня—и Крыловъ въ данномъ случаѣ не является исключеніемъ—есть продуктъ ума зрѣлаго, даже старческаго, недовѣрчиваго и подозрительнаго. Въ жизни, если судить о ней по баснямъ, нѣтъ ничего святого: вездѣ и всюду обманъ и насиліе во всѣхъ видахъ, своекорыстіе, ложь, зависть, лесть, неблагодарность, предательство,—словомъ, адъ кромѣшный, въ которомъ съ грѣхомъ пополамъ можно устроить сносное существованіе лишь при крайней осторожности въ сношеніяхъ съ людьми, трудясь гдѣ-нибудь на незамѣтномъ поприщѣ и въ то же время постоянно держа камень за пазухой на случай встрѣчи съ открытымъ врагомъ или, что еще хуже, съ коварнымъ другомъ. Правда, въ баснѣ зло наказывается,—но какъ?—что сходитъ съ рукъ ворамъ, за то воришекъ бьютъ: легкомысліе стрекозы наказано, а жестокій эгоизмъ муравья? пострадалъ ли неблагодарный волкъ? а волки, съ разрѣшенія слона сдиравшіе съ овецъ по шкуркѣ? не пострадалъ ли напротивъ волъ за свое прямодушіе и честность? наказана ли лисица—проповѣдница? а лисица, стерегшая курятникъ? и пр. и пр. Можетъ быть скажутъ, что если они не были наказаны въ свое время по горячимъ слѣдамъ ихъ преступленій, то мы можемъ теперь заклеймить ихъ позоромъ и такимъ образомъ возстановить нарушенную справедливость. Правда! но не уподобимся ли мы въ данномъ случаѣ Повару, краснорѣчивая проповѣдь котораго не помѣшала Васькѣ убрать курченка и благополучно улизнуть изъ кухни? Съ другой стороны, благоразумно ли навязывать ребенку, еще незнакомому съ жизнью, роль судьи, карающаго грѣхи противъ нравственности и закона, противъ семьи, общества и государства,—словомъ, противъ всего того, о чемъ онъ еще не имѣетъ и не можетъ имѣть ни малѣйшаго понятія?

57. Басни Крылова затрагиваютъ такіе глубокіе общественные и нравственные вопросы, для пониманія и правильнаго освѣщенія которыхъ нужно обладать во всякомъ случаѣ не дѣтскимъ умомъ. Басня обыкновенно даетъ горькимъ опытомъ добытое правило поведенія, ручаясь лишь за его практическую пригодность, но не отвѣчая за его нравственную чистоту и возвышенность. (По-мнѣ, ужъ лучше пей, да дѣло разумѣй.—Вору дай хоть милліонъ, онъ воровать не перестанетъ.—Только кинь имъ (друзьямъ) кость, такъ что твои собаки.—Въ сердцѣ льстецъ всегда отыщетъ уголокъ.—Только съ плечъ бѣда долой, то избавителю отъ насъ же часто худо, и мн. др.). Дѣти ничего поучительнаго не могутъ извлечь изъ подобнаго опыта ихъ нравственныя отношенія къ окружающему еще не нуждаются въ такихъ суровыхъ и безсердечныхъ правилахъ морали; мало этого: есть опасность, что правила, понятыя односторонне, извратятъ и, пожалуй, заглушатъ въ самомъ зародышѣ нравственныя чувства ребенка.

58. Но не всѣ басни таковы: мораль очень многихъ басенъ, особенно въ нѣкоторыхъ ея примѣненіяхъ; болѣе или менѣе доступна дѣтскому уму и можетъ найти опору въ опытѣ ребенка, особенно въ школьной его жизни (Не смѣйся надъ безсильнымъ,—надъ чужой бѣдой; не чванься мнимыми талантами; не хвались безполезнымъ трудомъ; не берись не за свое дѣло; не откладывай до завтра того, что можно сдѣлать сегодня; когда въ товарищахъ согласья нѣтъ, на ладъ ихъ дѣло не пойдетъ, и мн. т. п.).

59. Мораль—цѣль басни; но не ради одного сухого нравоученія слѣдуетъ читать басни.

Въ художественныхъ басняхъ,—а таковы басни Крылова,—мораль сама собою вытекаетъ изъ фабулы (событія), какъ естественная нравственная оцѣнка поведенія героевъ басни; поведеніе же ихъ обусловливается ихъ характеромъ, въ каждомъ характерѣ есть своя господствующая склонность, или страсть, отъ которой въ свою очередь зависитъ направленіе и качество дѣйствія.

60. Герои басенъ Крылова, за весьма немногими исключеніями, поражаютъ цѣльностью и опредѣленностью характеровъ, естественностью и послѣдовательностью своихъ намѣреній, плановъ и дѣйствій. Медвѣдь, лисица, волкъ и др. дѣй-

ствуютъ такъ, какъ и подобаетъ имъ дѣйствовать, ни однимъ поступкомъ не противорѣча своей природѣ. Басенные герои кромѣ того отличаются постоянствомъ характера; характеры — простотой, несложностью. Въ такихъ характерахъ легко подмѣтить господствующую склонность (страсть), слѣдовательно не трудно открыть *связь между дѣйствіемъ* (поступкомъ) *и побудительной причиной* (мотивомъ).

61. При изученіи басенъ главнѣйшее вниманіе должно быть обращено именно на характеръ, на открытіе въ немъ господствующей склонности и на зависимость отъ нея поступковъ дѣйствующаго лица. Мораль басни, какъ замѣчено выше, явится сама собою. Какъ житейское нравоученіе, она въ сущности всегда сводится къ одной формулѣ: не бери примѣра съ волка, лисицы и др.: поступки ихъ безнравственны. Въ такой морали, однообразной и внѣшней, нѣтъ ничего убѣдительнаго, и ради нея не стоило бы читать басни.

62. Какого же рода психологическій матеріалъ можетъ дать басня для выясненія мотивовъ дѣйствія?

„Чижа захлопнула *злодѣйка*-западня“.

Для него это — *несчастная случайность*: несмотря ни на какіе таланты, можно попасть въ коварно разставленныя сѣти.

„А голубь *молодой* надъ нимъ же издѣвался“.

„*Старость* ходитъ осторожно“; она знаетъ, что отъ бѣды никто не застрахованъ, и не стала бы издѣваться надъ несчастнымъ чижомъ. Не такова *молодость*: неискушенная опытомъ, неизвѣдавшая неудачъ, она склонна къ *самомнѣнію* („не провели бы такъ меня“), къ *самонадѣянности* и похвальбѣ („за это я ручаюсь смѣло“); несчастія другихъ склонна объяснять не случайнымъ стеченіемъ неблагопріятныхъ обстоятельствъ, какъ это не рѣдко бываетъ, а неосмотрительностью и недальновидностью несчастныхъ, и легко впадаетъ въ *презрительный* („издѣвался“) и *наставительный* тонъ („не стыдно ль... средь бѣла дня попался“)

При такой *самоувѣренности* нужны ли опыты другихъ, осторожность и осмотрительность? Разумѣется, нѣтъ. Самомнѣніе и самонадѣянность повели къ бѣдѣ: голубь попалъ въ силки, которые онъ могъ бы замѣтить при малѣйшей осторожности. Необходимо заключить, что наказаніе (катастрофа) является здѣсь *не внѣшней* карой, а *естественнымъ*

послѣдствіемъ *поведенія*, въ свою очередь опредѣляемаго *характеромъ* дѣйствующаго лица. Наказаніе, не вытекающее изъ проступка, представляется намъ произвольнымъ, несправедливымъ и возмутительнымъ.

63. Не разъ уже приходилось замѣчать, что *полнота* пониманія дѣло не дѣтскаго ума. Такъ и въ данномъ случаѣ: при всей несложности внутренняго міра такихъ героевъ, какъ голубь, ворона и т. п., многое въ немъ должно представляться не вполнѣ яснымъ, — да иначе и быть не можетъ: нравственныя понятія принадлежатъ къ отвлеченіямъ высшаго порядка; но если раньше или позже нужно ввести ребенка въ пониманіе нравственныхъ понятій, басня даетъ для этого драгоцѣнный матеріалъ, при томъ, однако, условіи, что какъ нравственныя понятія, такъ и основанныя на нихъ отношенія, изображаемыя въ баснѣ, не будутъ слишкомъ далеко выходить изъ предѣловъ дѣтскаго пониманія и опыта.

в) Нравоучительная литература.

64. Кромѣ басни существуетъ цѣлая литература повѣстей, разсказовъ и анекдотовъ, написанныхъ съ единственною цѣлью нравоученія.

Нравоучительная литература, даже въ лучшихъ образцахъ, отличается отъ общей тѣмъ, что черезчуръ сгущаетъ краски какъ добродѣтели, такъ и порока и, устраняя полутѣни и полутоны, въ большей или меньшей мѣрѣ, но всегда грѣшитъ противъ истины; другая, и болѣе вредная погрѣшность, обыкновенно встрѣчающаяся въ этой литературѣ, заключается въ замѣнѣ нравственнаго возмездія матеріальнымъ и осязательнымъ вознагражденіемъ.

Не лучше ли въ школѣ пользоваться общей литературой? Вопросъ этотъ, по крайней мѣрѣ, въ теоріи, часто рѣшаютъ въ утвердительномъ смыслѣ.

Не говоря уже о томъ, что и въ общей литературѣ мы тоже встрѣтимъ сгущеніе красокъ, хотя, можетъ быть, и не въ такой степени, мы найдемъ въ ней слишкомъ мало того, что заинтересовало бы читателя-ребенка. Событія, герои, ихъ интересы, интриги и столкновенія, вопросы, которыхъ они касаются, и цѣли, къ которымъ стремятся,—все это, за рѣдкими лишь исключеніями, отъ начала до конца не только для ре-

бенка, но даже и для подростка чуждо, неинтересно, непо нятно. Для юнаго читателя необходимо упростить картину жизни, характеры, взаимныя отношенія между людьми, — а это и дѣлаетъ нравоучительная литература.

65. Все дѣло въ *степени*: само собою разумѣется, что все фальшивое, нелѣпое, слащавое должно быть исключено, какъ чтеніе вредное; но было бы несправедливо отказаться отъ занимательнаго и не лишеннаго художественности разсказа только потому, что краски добродѣтели нѣсколько сгущены, и упрощены сложные, многосторонніе характеры: и то и другое, и сгущеніе и упрощеніе, можетъ нисколько не мѣшать правдоподобію разсказа.

66. Нравоучительные разсказы въ противоположность баснѣ должны давать *положительное* содержаніе, показывая жизнь и человѣка съ ихъ *привлекательныхъ* сторонъ. Съ пороками, недостатками, слабостями и глупостями мы встрѣчались въ баснѣ. Надо показать, на какіе подвиги добра и милосердія способенъ человѣкъ, что онъ можетъ сдѣлать во имя истины, по долгу чести, изъ любви къ родинѣ и человѣколюбія.

Житія, біографіи и исторія представляютъ неистощимый запасъ для нравоучительной повѣсти.

Историческій или вымышленный разсказъ во всякомъ случаѣ долженъ быть правдоподобенъ,—иначе пришлось бы думать, что добрыя чувства и стремленія можно возбуждать только ложью и нелѣпыми выдумками.

Подвиги не должны превосходить силъ обыкновеннаго смертнаго; нельзя подражать тому, что представляется невозможнымъ или невѣроятнымъ при обычныхъ условіяхъ жизни.

Истинны одни только смѣшанные характеры, такіе, въ которыхъ добро перемѣшано съ зломъ, достойное уваженія и подражанія съ неизбѣжными въ природѣ человѣка слабостями. Интересъ разсказа долженъ заключаться въ столкновеніи и борьбѣ враждебныхъ началъ, а нравоученіе—въ побѣдѣ добра надъ зломъ. Нѣтъ ничего поучительнаго въ добромъ дѣлѣ, если совершенію его ничто не препятствовало, и напротивъ, можетъ быть, все содѣйствовало. И въ нравоучительной повѣсти, какъ и въ баснѣ, все вниманіе должно быть обращено на *характеры* и *мотивы* дѣятельности. Если доброе намѣреніе вытекаетъ изъ сущности нравственной природы героя и

является господствующей склонностью его характера, а не заученнымъ съ дѣтства правиломъ поведенія, можно быть увѣреннымъ, что оно повлечетъ за собою доброе дѣйствіе. Осуществленіе намѣренія требуетъ силы воли, — а ею обладаетъ не каждый; но именно эта-то необычность и придаетъ цѣну героическому подвигу и увлекательность нравственному примѣру. Если бы то, что считается героизмомъ, можно было всѣмъ и каждому такъ же легко совершать, какъ ѣсть, пить или спать,—какую цѣну имѣли бы героическіе подвиги?

Доброе дѣяніе, отрѣшенное отъ мотива, представляется *случайностью* и лишено нравственно-воспитательнаго значенія. Такова мораль въ анекдотахъ. Изображенные въ нихъ нравственные подвиги не возбуждаютъ ни довѣрія, ни сочувствія; даже историческіе анекдоты кажутся выдуманными, если мы не можемъ объяснить поступка характеромъ дѣйствующаго лица.

67. Ограничивъ выборъ нравоучительнаго чтенія художественными и вмѣстѣ съ тѣмъ правдивыми разсказами, мы и въ нихъ главное вниманіе обратили бы не на нравоученіе („поступай и ты такъ же“), а на выясненіе тѣхъ нравственныхъ понятій, на которыхъ, въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, основывается оцѣнка поведенія и сила нравоученія. Какой поступокъ называется честнымъ? въ чемъ выражается любовь къ родителямъ,—къ ближнему,—къ родинѣ? что значитъ исполненіе долга? чего требуетъ смиреніе? въ чемъ проявляется мужество? и т. п.

68. Одного выясненія понятій для цѣлей нравственнаго воспитанія еще недостаточно: въ ясности понятія о нравственномъ требованіи еще не заключается обязательности его исполненія: почему слѣдуетъ говорить правду, держать данное слово, помогать ближнему? Нравоучительная повѣсть обыкновенно говоритъ, что тебя за это наградятъ богатствами, чинами, похвалами. Но такъ ли это? Не ясно ли, что мы жестоко оскорбляемъ нравственность и издѣваемся надъ нею, стараясь возбудить нравственныя чувства подобными приманками! И вмѣстѣ съ тѣмъ не обращаемъ ли мы нравственный поступокъ въ выгодное коммерческое предпріятіе: раздай имѣніе нищимъ,—и тебѣ сторицею воздадутъ за это звонкою золотою или серебряною монетою? Не обманы-

ваемъ ли мы дѣтей, сознательно утверждая то, чего нѣтъ, не можетъ быть, и что было бы отвратительно, еслибъ только было дѣйствительностью, а не нашей выдумкой? Сознаніе исполненнаго долга—вотъ единственная награда за нравственный подвигъ!

69. Уроковъ истинной нравственности нужно искать не въ беллетристикѣ, а въ ученіи Спасителя: литературное нравоученіе можетъ имѣть значеніе по стольку, по скольку приближается къ возвышенной чистотѣ христіанской нравственности.

70. Итакъ, нравоучительная повѣсть, назначенная для дѣтей, должна быть *художественна* и въ то же время *правдива*, несмотря на неизбѣжное сгущеніе красокъ въ картинѣ; она должна представлять не только подвигъ, но и *мотивы*, лежащіе въ *характерѣ* дѣйствующаго лица; характеръ не долженъ быть *исключительнымъ*, а подвигъ — *превышающимъ* обыкновенныя человѣческія силы; воздаяніе за подвигъ не должно заключаться въ *матеріальномъ* за него вознагражденіи.

71. Нравоученію не слѣдуетъ придавать повелительной формы: и ты поступай такъ же! Не слѣдуетъ и соблазнять вопросомъ, какъ поступилъ бы ты въ данномъ случаѣ? Ребенокъ, разумѣется, скажетъ: такъ же, какъ герой,—и черезъ минуту поступитъ иначе, наперекоръ вынужденному обѣщанію, и такимъ образомъ будетъ привыкать къ нарушенію нравственныхъ требованій не въ потемкахъ, какъ раньше, а при свѣтѣ сознанія.

72. И при всемъ этомъ мы совѣтовали бы елико возможно рѣже поучать и обращать правила нравственности въ предметъ холоднаго и, что иногда случается, не вполнѣ убѣдительнаго разсужденія. Есть чувства, которыя растутъ и укрѣпляются тѣмъ лучше, чѣмъ больше даемъ мы пищи и рѣже прикасаемся къ нимъ и перекапываемъ съ мѣста на мѣсто. Таковы религіозныя и нравственныя чувства. Въ цѣляхъ воспитанія гораздо важнѣе ихъ *практика*, *дѣланіе* подъ вліяніемъ этихъ чувствъ, чѣмъ логическое ихъ опредѣленіе и ихъ теоретическое обоснованіе. Дѣтское чувство тянется къ добру, какъ къ свѣту: слѣдуетъ устранять все, что мѣшаетъ его непосредственности и искренности,—и прежде всего—страсть къ нравоученію и резонерство, которымъ такъ нерѣдко злоупотребляютъ усердные воспитатели.

д) Чтеніе лирическихъ произведеній.

73. Въ прежнія времена любили давать дѣтямъ для сочиненій темы въ родѣ слѣдующихъ: чувства старца при видѣ заходящаго солнца; чувства странника, возвращающагося на родину, и т. п. За очень немногими исключеніями,—всѣ лирическія произведенія въ рукахъ дѣтей—своего рода чувства старца при видѣ заходящаго солнца.

74. Чувства дѣтей непосредственны, неразрывно связаны съ факторами, ихъ вызвавшими, и неотдѣлимы отъ нихъ. Душевныя состоянія дѣтей едва ли даже могутъ быть названы чувствами: впечатлительность и чувствительность дѣтей подготовляетъ только почву, на которой со временемъ возникнутъ чувства, какъ результатъ болѣе или менѣе продолжительнаго жизненнаго опыта и работы сознанія. Чувства—своего рода осадокъ, оставленный пережитыми настроеніями.

75. Если дѣти, по условіямъ ихъ жизни, не испытали, хотя бы въ нѣкоторой степени, тѣхъ душевныхъ состояній, которыя переживаетъ поэтъ, для нихъ эти состоянія совершенно непостижимы: лирическое произведеніе *не привноситъ* въ нашу душу новыхъ чувствъ,—оно можетъ дать только *языкъ* для выраженія уже существовавшихъ нѣкогда и теперь, подъ вліяніемъ чтенія, лишь снова переживаемыхъ нами волненій (душевныхъ состояній); если же этихъ послѣднихъ не было въ нашей душѣ, оно дастъ намъ только слова, обозначающія нѣчто для насъ совершенно чуждое и намъ неизвѣстное (чувства Макбета *до* и *послѣ* убійства;—Отелло въ подобномъ же случаѣ и т. п.).

76. Такъ какъ о многихъ чувствахъ, даже не испытанныхъ нами, разсуждать легче, чѣмъ слѣпому о цвѣтахъ, то нерѣдко намъ даже въ самихъ себѣ трудно разобраться и опредѣлить границу, гдѣ оканчивается чувство и начинается лишь разсужденіе о немъ.

Еще труднѣе судить о чувствахъ другихъ лицъ, особенно въ тѣхъ случаяхъ, когда самая возможность дѣйствительнаго чувства можетъ подвергаться сомнѣнію.

77. Если чувство сопровождается нравственной окраской, т. е. возбуждается нравственными явленіями или влечетъ за

собою дѣйствія нравственнаго порядка,—отдѣлить дѣйствительное чувство отъ пустого словеснаго выраженія часто совершенно невозможно (восхищеніе героическимъ подвигомъ, изліянія патріотическихъ чувствъ и т. п.).

Читатель, не испытавшій ни одной серьезной утраты, не можетъ *пережить* чувствъ матери, лишившейся единственнаго ребенка: онъ *понимаетъ*, вѣрнѣе,—ему кажется, будто онъ понимаетъ, каково это горе, но ни степени, ни качества его онъ не чувствуетъ. Писатель можетъ до слезъ растрогать читателя изображеніемъ горя матери; читатель можетъ проникнуться самымъ искреннимъ чувствомъ скорби,—но эта скорбь не только по степени, но и по качеству не такова, какъ скорбь матери: она скорбитъ о ребенкѣ, читатель о матери; предметы ихъ скорби различны, существенно различны и испытываемыя ими чувства.

78. Лирическія произведенія впервые вводятъ читателя во внутренній міръ человѣка, въ его душу, въ такую слѣдовательно область, въ которой нѣтъ ничего доступнаго прямому и непосредственному наблюденію. О чувствахъ мы судимъ по ихъ выраженію въ *словахъ*, *дѣйствіяхъ*, *поступкахъ*; по силѣ выраженія судимъ о силѣ чувства.

79 Что же даетъ намъ право заключать отъ внѣшняго проявленія къ внутреннему состоянію? Главнымъ образомъ—самонаблюденіе. Наши собственныя настроенія и чувства мы *сами* выражаемъ нѣкоторыми словами и дѣйствіями. Слова и дѣйствія другихъ будятъ въ насъ нѣкогда пережитыя нами чувства, и мы думаемъ, что другіе чувствуютъ именно то же самое и съ такою же силою, что и какъ чувствовали мы сами. Такой процессъ умозаключенія и есть то, что можно назвать *переживаніемъ*.—Мы *сами*, степень нашей чувствительности, сила нашихъ чувствъ и обычная форма ихъ выраженія служатъ намъ тѣмъ мѣриломъ, которымъ мы измѣряемъ душевныя состоянія другихъ: всякое другое, извнѣ заимствованное, не даетъ намъ убѣдительныхъ умозаключеній

80. Итакъ, лирическое произведеніе возбуждаетъ въ душѣ читателя тѣ или другія волненія въ томъ только случаѣ, если послѣдній самъ нѣкогда переживалъ выраженныя поэтомъ настроенія и чувства.

81. Впрочемъ нѣтъ сомнѣнія, что уже въ раннемъ дѣтствѣ въ душѣ каждаго найдутся начала всѣхъ тѣхъ чувствъ, которыя волнуютъ душу зрѣлаго человѣка. Изъ этого, однако, не слѣдуетъ, что смутныя состоянія нашего духа, еще не достигшія такой опредѣленности, при которой каждое изъ нихъ сознается, какъ особенное состояніе души, и слѣдовательно можетъ быть обозначено *отдѣльнымъ словомъ*, что эти состоянія суть то, что мы называемъ чувствомъ.

82. Безъ сознанія нѣтъ чувства. Въ душѣ же дитяти царитъ безсознательное. Духовное развитіе человѣка есть не что иное, какъ приведеніе къ сознанію содержанія нашей души, т. е. того, что въ ней живетъ, дѣйствуетъ и побуждаетъ къ дѣйствію, какъ инстинктъ, но что не сознается, какъ опредѣленное состояніе нашего духа или какъ опредѣленный мотивъ нашихъ хотѣній и дѣйствій. Какъ тѣ или другіе музыкальные звуки заставляютъ сочувственно колебаться лишь нѣкоторые камертоны, струны или слои деки инструмента, такъ и лирическое произведеніе вызываетъ къ переживанію изъ области безсознательнаго лишь нѣкоторыя душевныя состоянія и, внося въ нихъ опредѣленность и ясность, даетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и *слово* для ихъ обозначенія.

83. Если нѣтъ *слова* (термина) для выраженія нашего чувства, то въ сущности нѣтъ и чувства, а есть лишь смутное состояніе нашей души, которое, при извѣстной степени напряженности, порождаетъ смутныя понятія (идеи, мысли) и неопредѣленныя (немотивированныя) дѣйствія. Кто не испыталъ смутнаго состоянія души, называемаго скукой или тоской? Пусть припомнятъ, какія мысли и дѣйствія вызывались скукой? Смутное состояніе не всегда, какъ въ приведенномъ случаѣ, отличается гнетущимъ характеромъ,—оно можетъ быть восторженнымъ, радостнымъ, болѣе или менѣе безразличнымъ.

84. Безсознательное нашей души не есть ничто; напротивъ, оно можетъ сильно волновать душу и выражаться во внѣ—въ словахъ и дѣйствіяхъ; но и тѣ и другія обыкновенно таковы, что мы не можемъ сдѣлать отъ нихъ правильнаго заключенія о мотивахъ, ихъ вызвавшихъ.

Есть болѣзненное состояніе, называемое *недомоганьемъ*. Оно обыкновенно предшествуетъ ясно выраженной болѣзни.

Недомоганье не есть ничто, а есть нѣчто весьма непріятное: болитъ все и ничто въ особенности; можетъ быть, помогла бы прогулка, а можетъ быть — сонъ. Лѣчить такое недомоганье нечѣмъ. Надо подождать. Завтра или пройдетъ, или обнаружится опредѣленная болѣзнь, съ которой можно бороться опредѣленными средствами. То же—и безсознательное: это своего рода недомоганье нашей души, разрѣшающееся появленіемъ новыхъ понятій, мыслей, идей—съ одной стороны, новыхъ чувствъ, желаній и склонностей—съ другой.

85. Вызывая изъ области безсознательнаго переживанія тѣхъ или другихъ душевныхъ состояній и возводя ихъ къ сознанію, лирическая поэзія могущественнымъ образомъ содѣйствуетъ образованію нашихъ чувствъ; даже больше: она учитъ насъ *правильно чувствовать*, какъ наука учитъ *правильно мыслить*.

И первое труднѣе послѣдняго.

85. Для чувства, его степеней и оттѣнковъ должны быть *наименованія, слова*. Удовольствіе, наслажденіе; радость, веселье; удивленіе, восторгъ, восхищеніе; тоска, горе, печаль, унынie, отчаяніе, и пр. и пр.,—всѣ эти душевныя состоянія могли быть обозначены словомъ только тогда, когда каждое изъ нихъ явилось для *сознанія* особеннымъ, не смѣшиваемымъ съ другими, чувствомъ или настроеніемъ.

86. Чувство не можетъ быть предметомъ прямого и непосредственнаго наблюденія. То, что мы называемъ тѣмъ или другимъ чувствомъ, есть не болѣе какъ *отвлеченное понятіе о причинѣ* нѣкоторыхъ доступныхъ наблюденію выраженій духовной жизни (словъ, движеній, дѣйствій).

Такимъ образомъ лирика вводитъ дѣтскій умъ въ область языка *отвлеченнаго* и въ то же время *метафорическаго*.

87. На первыхъ ступеняхъ развитія языкъ носитъ исключительно конкретный характеръ: слова обозначаютъ нѣчто наглядное, доступное чувственнымъ воспріятіямъ. На дальнѣйшей степени объемъ словъ расширяется: съ однихъ предметовъ они переходятъ на другіе, не утрачивая при этомъ своего конкретнаго характера (рука, ручка—и ручка у двери; носъ у человѣка,—у лодки, носъ—мысъ, и т. п.).

На высшей ступени развитія въ объемъ слова вводится, главнымъ образомъ—путемъ сравненія, отвлеченное, нечувственное содержаніе. О *ножкѣ* стола мы можемъ составить

правильное понятіе, какъ бы ни назывался предметъ, обозначаемый словомъ „ножка“, ибо какъ самый предметъ, такъ и его качества доступны нашимъ чувствамъ и слѣдовательно могутъ быть быть непосредственно наблюдаемы. О душѣ мы судимъ не иначе, какъ представляя душевныя состоянія и силы чѣмъ-то такимъ, что обнаруживаетъ себя признаками, свойственными матеріальнымъ предметамъ: умъ острый или тупой, какъ ножъ; гибкій, какъ трость; проницательный (проникающій), какъ остріе; ясный, какъ день; свѣтлый, какъ солнце; совѣсть чистая, незапятнанная; чувство глубокое, мелкое; слава громкая; вѣра крѣпкая, шаткая; участь горькая, и т. п.

Уразумѣвая метафорическое значеніе словъ—*проницательный, тупой* (умъ), *мелкое, глубокое* (чувство), дѣти пріобрѣтаютъ въ то же время новыя познанія объ умѣ и чувствѣ, необходимыя для образованія правильныхъ о нихъ понятій.

88. Въ основѣ метафоры лежитъ сравненіе (ассоціація сходства и различія). Чѣмъ чаще дѣтскій умъ упражняется въ сравненіяхъ, тѣмъ онъ становится находчивѣе и острѣе, тѣмъ доступнѣе для него языкъ метафорическій, а чрезъ него—и отвлеченный.

Богатымъ и на первыхъ ступеняхъ обученія незамѣнимымъ матеріаломъ для упражненія способности сравненія являются пословицы и особенно загадки, на которыя, къ сожалѣнію, наша школьная практика не обращаетъ ни малѣйшаго вниманія.

89. Лирика въ одинаковой мѣрѣ требуетъ отъ читателя и чувства, и мысли, и способности къ отвлеченію. Правда, поэтъ говоритъ образами, а не отвлеченными понятіями; но дѣло читателя не только *представить* данный поэтомъ *образъ*, но и превратить его въ *понятіе*, т. е. совершить тотъ умственный процессъ, которымъ характеризуется научное мышленіе, превращающее конкретное въ отвлеченное.

Вдумайтесь только въ первые четыре стиха стихотворенія Пушкина: „Поэтъ“, и вы увидите, что въ нихъ, несмотря образъ, слѣдовательно на нѣчто конкретное, столько же отвлеченныхъ понятій, сколько словъ (суетность, свѣтъ, забава, малодушіе, жертва и пр.); различная связь понятій ведетъ къ новымъ отвлеченіямъ (суетный свѣтъ; малодушно погряз-

нуть и др.); а цѣлое, заключающееся въ этихъ четырехъ стихахъ,—къ высшему отвлеченію, къ идеѣ, лежащей въ основѣ всей поэтической дѣятельности Пушкина, а вмѣстѣ съ тѣмъ и въ основѣ цѣлаго и глубокаго направленія въ искусствѣ.

Разумѣется, такихъ серьезныхъ стихотвореній читать дѣтямъ никто не будетъ, ясно видя, что они въ нихъ ничего не поймутъ; но въ сущности почти таково по своей природѣ и всякое лирическое произведеніе, написанное взрослымъ для взрослыхъ. Различіе только въ глубинѣ лежащей въ его основѣ мысли (а безъ мысли нѣтъ чувства),—глубина же часто бываетъ обманчива. „Дѣдушка", Никитина, найдется въ каждой хрестоматіи. Образъ старика легко поддается воспроизведенію. Но такъ ли легко понять ребенку послѣдніе стихи: „Радъ онъ жить, не прочь въ могилу, въ темный уголокъ. Гдѣ ты *черпалъ эту силу*, бѣдный мужичокъ?" Нравственный образъ старика поразилъ поэта своимъ величіемъ: слѣдовало бы дать почувствовать это величіе и дѣтямъ. Возможно ли это сдѣлать, не вступая въ сферу недоступныхъ дѣтямъ отвлеченій?

Какое бы лирическое стихотвореніе мы ни взяли, мы непремѣнно встрѣтимся съ необходимостью отвлеченій,—и вопросъ только въ томъ, долженъ ли учащій всецѣло предоставить отвлеченную работу самостоятельности ученика, или напротивъ—ему слѣдуетъ дѣятельно вмѣшаться въ таинственную и темную работу души ребенка съ цѣлью довести ее до опредѣленныхъ и ясныхъ логическихъ результатовъ, или наконецъ онъ правильнѣе поступитъ, выбравъ средній путь: предоставивъ широкій просторъ самодѣятельности, онъ долженъ оказать и нѣкоторую помощь въ духовной работѣ ученика.

90. Помощь учителя должна сводиться къ тому единственно, чтобы дать чувству и мысли ученика такое *направленіе*, которое привело бы его потомъ, въ близкомъ или отдаленномъ будущемъ, къ возможно полному и правильному уразумѣнію прочитаннаго.

91. Чтеніе лирическихъ произведеній требуетъ отъ учителя большого такта: именно въ данномъ случаѣ онъ особенно долженъ помнить, что лучше не досолить, чѣмъ пересолить; лучше оставить въ прочитанномъ многое *безъ объясненій*, чѣмъ пытаться разъяснять *все вразумительное*, а слѣдовательно и то, что весьма часто оказывается преждевременнымъ, неимѣ-

ющимъ въ душѣ дѣтей именно той почвы (пережитого, прочувствованнаго, передуманнаго), на которой могли бы развиться возбуждаемыя чтеніемъ чувства и мысли.

Пусть чувства порождаются непосредственными впечатлѣніями природы и условіями жизни и обстановки, отношеніями, въ которыя дѣти вступаютъ между собою и къ взрослымъ: это будутъ дѣйствительныя чувства, а не пустыя фразы, изготовляемыя по методу господствующаго у насъ объяснительнаго чтенія, во что бы то ни стало стремящагося дать полное и точное понятіе обо всемъ, что такъ или иначе затрагивается каждымъ отдѣльнымъ прочитаннымъ словомъ.

92. Тактъ учителя прежде всего долженъ выразиться въ выборѣ поэтическаго матеріала.

При всемъ разнообразіи предметовъ, возбуждающихъ въ насъ чувства, всѣ они могутъ быть сведены къ тремъ категоріямъ—*Богъ, природа и человѣкъ*; равно какъ при всемъ разнообразіи выраженныхъ въ лирикѣ чувствъ всѣ они сводятся къ немногимъ,—а изъ нихъ господствующимъ и въ то же время въ высшей степени цѣннымъ въ педагогическомъ отношеніи является *любовь*,—любовь къ Богу, природѣ и человѣку, или, другими словами, *любовь къ прекрасному Божьему міру*.

93. Едва ли нужно доказывать, что чтеніе поэтическихъ, въ особенности лирическихъ, произведеній, поставившее цѣлью возбужденіе въ дѣтской душѣ чувства любви къ природѣ и человѣку, есть не только важное дѣло въ ряду другихъ школьныхъ занятій, но и главное и ничѣмъ иным незамѣнимое.

94. Что же касается религіознаго развитія учащихся, оно, разумѣется, есть естественное и прямое дѣло законоучителя; но это не снимаетъ съ учащаго обязанности какъ оберегать дѣтей отъ всего того, что можетъ оскорбить ихъ религіозныя чувства, такъ и отъ положительнаго участія въ укрѣпленіи и развитіи этихъ чувствъ всѣми средствами, какими онъ только располагаетъ. Наилучшимъ же средствомъ, кромѣ непосредственнаго примѣра учителя, если только послѣдній стоитъ на желательной высотѣ, является чтеніе такихъ стихотвореній, какъ *Молитва*, Пушкина (*Владыко дней моихъ ..*), Лермонтова (*Въ минуту жизни...*), К. Р. (*Научи меня, Боже...*), „*Молись дитя*“, Никитина, и др.

95. Такія стихотворенія не требуютъ никакихъ объясненій:

въ нихъ или все существенное доступно воспріятію безъ всякихъ объясненій, или все недоступно, несмотря ни на какія объясненія; въ молитвѣ или *чувствуется* „сила благодатная въ созвучьи словъ живыхъ“, или *не чувствуется*: въ послѣднемъ случаѣ никакое объясненіе отдѣльныхъ словъ, ихъ связи и выраженной ими общей мысли не заставитъ почувствовать молитвеннаго настроенія и его благодатнаго дѣйствія на душу.

96. Пусть учитель выберетъ минуту, когда его собственной душѣ особенно внятно говоритъ то или другое изъ религіозныхъ поэтическихъ произведеній: въ подобную минуту онъ вѣроятно прочтетъ стихотвореніе съ такой силой и выразительностью, что дѣти навѣрно почувствуютъ именно то, что чувствуетъ читатель, то, что составляетъ душу стихотворенія и частицу души поэта. Объясненія могутъ только нарушить настроеніе и заглушить пробудившееся чувство.

97. Если дѣти вслѣдъ за учителемъ и сами могутъ выразительно прочитать стихотвореніе, пусть они выучатъ его наизусть: настанетъ время, когда они, и можетъ быть не разъ, вспомнятъ стихотвореніе, найдя въ немъ выраженіе для своихъ собственныхъ настроеній, и съ каждымъ новымъ воспоминаніемъ (переживаніемъ) для нихъ будутъ уясняться тѣ или другія подробности, раньше казавшіяся темными и непонятными.

98. Въ поэтическихъ описаніяхъ природы яснѣе, чѣмъ въ религіозныхъ стихотвореніяхъ, обнаруживаются основные элементы поэтическаго произведенія—*образъ* (картина) и *чувство*, съ нимъ связанное: картина весны—и радостное чувство при видѣ воскресающей природы; лѣтнее утро и невольное восклицаніе: „какъ отрадно бродить на зарѣ по кустамъ“ (Тургенева); „пышное увяданье природы“—и смѣшанное чувство очарованія и унынія; безпросвѣтная дождливая и холодная осень—и чувство скуки и томительнаго унынія; широкая и раздольная степь—и чувство свободы и богатырской мощи; весенняя гроза—и трепетное ожиданіе „Божьей милости“, урожай—и чувство умиленія и благодарности.

99. При выборѣ матеріала для чтенія слѣдуетъ обращать одинаково серьезное вниманіе и на картину и на чувство, ею порождаемое.

Картины родной и каждому изъ насъ близкой и знакомой природы (лѣсъ, степь, рѣчка, озеро и др.); явленія обыкно-

венныя, постоянно повторяющіяся (весна, зима; утро, вечеръ; гроза, дождь, мятель, и т. п.)—вотъ предметы, къ которымъ съ дѣтства приглядѣлся нашъ глазъ, но прелесть которыхъ обнаруживаетъ передъ нами только творческое слово поэта.

Описаніе, не раскрывающее передъ нами зримой, но не замѣчаемой нами красоты природы, не есть поэтическое произведеніе, и читать его незачѣмъ: дѣти изъ него ничего не вынесутъ.

100. Все исключительное. необычайное, рѣдкое или чужое (землетрясеніе, буря на морѣ, вулканъ и т. п.) должно быть отодвинуто подальше, къ болѣе зрѣлому возрасту; все, описанное черезъ мѣру яркими красками или преувеличенными, гиперболическими чертами (Днѣпръ, Гоголя) должно быть совершенно исключено изъ дѣтской книги: для выраженія истинной красоты нѣтъ надобности прибѣгать къ затѣйливымъ сравненіямъ и фигурамъ: и тѣ и другія одинаково мѣшаютъ и ясности картины и искренности чувства.

101. Мѣриломъ художественнаго совершенства въ описаніяхъ природы долженъ служить Пушкинъ: все, что приближается къ нему по ясности, простотѣ, краткости и въ то же время правдивости и искренности, все это будетъ болѣе или менѣе прекрасно; все, что удаляется отъ него, т. е. все туманное, изысканное, многословное и въ то же время лишенное правды и искренности, все это будетъ прежде всего лишено поэзіи, а слѣдовательно дрянно и ничтожно.

102. Чувства, возбуждаемыя природой, отличаются стихійнымъ характеромъ: все живое наполняется радостью при видѣ краснаго солнышка, затихаетъ предъ грозою, волнуется или трепещетъ во время бури. Стихійныя настроенія доступны и дѣтской душѣ. Дѣло учителя, а вмѣстѣ—и задача объяснительнаго чтенія, упрочить и привести къ сознанію тѣ впечатлѣнія и настроенія, изъ которыхъ позднѣе должны развиться—чувство любви къ природѣ, способность замѣчать ея красоты и наслаждаться ими.

103. Мы сейчасъ сказали о задачѣ объяснительнаго чтенія лирическихъ произведеній. Мы думаемъ однако, что всѣ объясненія должны сводиться къ двумъ-тремъ словамъ, которыми учитель укажетъ на прекрасное въ поэтической картинѣ. Если же учитель думаетъ, что для освѣщенія прекрас-

наго нужно подвергнуть прочитанное основательному разбору и объяснить ученикамъ, что значитъ: „вешніе лучи?“—„гонимы“?—„окрестный?“ и т. д., то онъ сдѣластъ въ тысячу разъ лучше, если совсѣмъ откажется отъ объясненій, ограничившись однимъ чтеніемъ, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ и заучиваніемъ наизусть.

104. Заставляя не разъ переживать благодатныя впечатлѣнія, возбуждаемыя природой, мы придаемъ минутнымъ настроеніямъ необходимую для чувства устойчивость и въ то же время, связывая настроенія съ тѣмъ, что есть въ природѣ прекраснаго, освѣщаемъ смутныя состоянія дѣтской души свѣтомъ сознанія и такимъ образомъ вносимъ въ нихъ свойственныя чувству опредѣленность и ясность.

105. Отъ поэтическихъ описаній природы естественный переходъ къ поэтическому изображенію жизни человѣка въ его прошедшемъ и настоящемъ, въ различныхъ условіяхъ его дѣятельности, его семейнаго и общественнаго быта.

И здѣсь важны не картины сами по себѣ и не ихъ реальное содержаніе, а важно нравственное отношеніе читателя къ предметамъ картины, т. е. тѣ настроенія, чувства и мысли, которыя возбуждаются поэтическимъ изображеніемъ жизни.

106. Какъ въ поэтическихъ описаніяхъ мы прежде всего останавливались на картинахъ родной природы, такъ и здѣсь, въ поэтическихъ изображеніяхъ жизни, мы должны на первомъ планѣ поставить картины родного быта, образы, сцены и событія изъ русской жизни, и на нихъ развивать въ дѣтяхъ общественныя и гуманныя чувства.

107. Общечеловѣческое неизбѣжно и всегда является въ опредѣленной національной формѣ, и герои, предъ которыми преклоняется человѣчество, были прежде всего греками, французами, нѣмцами, русскими, словомъ,—будучи людьми, были въ то же время и сынами своего вѣка и своего народа: на ихъ дѣятельности съ наибольшей силой отпечатлѣлись черты ихъ національности. Національность, какъ тѣнь, можетъ не быть замѣтна только на чемъ-либо ничтожномъ, мелкомъ и пресмыкающемся во тьмѣ.

108. Воспитывая гуманныя чувства на поэтическихъ изображеніяхъ изъ русской жизни, мы вмѣстѣ съ тѣмъ положимъ твердое основаніе и для развитія въ дальнѣйшемъ чуткости

ко всему, въ чемъ проявляются лучшія стороны нашего національнаго характера.

109. Съ указанной нами точки зрѣнія выборъ матеріала не представляетъ затрудненій: изъ области доступнаго въ поэзіи годится все, что проникнуто *любовью* къ человѣку, *состраданіемъ* ко всему страждущему, *уваженіемъ* ко всему, въ чемъ проявляется нравственное достоинство человѣка. И напротивъ: все то не годится, что не отвѣчаетъ требованіямъ человѣколюбія, сострадапія, уваженія къ человѣку; не годится все пустое, неумное, въ нравственномъ отношеніи двусмысленное или безразличное.

110. Правда, при строгомъ выборѣ останется вѣроятно немногое, что смѣло можно читать дѣтямъ съ цѣлью возбужденія въ нихъ гуманныхъ чувствъ и съ увѣренностью, что мы не разовьемъ въ нихъ ни лицемѣрія, ни резонерства.—Воспитаніе такихъ чувствъ, какъ любовь къ ближнему и т. п., требуетъ величайшей осторожности: излишнее усердіе, стремленіе все разъяснить, доказать и привести въ систему, особенно же—нетвердость убѣжденія въ нравственномъ достоинствѣ провозглашаемыхъ учителемъ истинъ и слѣдовательно отсутствіе искренности,—все это не только не окажетъ благотворнаго дѣйствія на развитіе въ дѣтяхъ человѣчности,—напротивъ,—изсушитъ и самую почву (добрые порывы и настроенія), на которой сѣются сѣмена нравственныхъ чувствъ.

111. Объясненіе поэтическихъ изображеній жизни должно задаваться весьма немногимъ. *Что* изображаетъ авторъ, и съ какимъ *чувствомъ* относится онъ къ изображаемому? вотъ два вопроса, отвѣты на которые не могутъ затруднить дѣтей, если для воспріятія дана знакомая картина, и настроеніе или чувство выражено ясно:

Мила мнѣ русская природа
И бытъ родного мнѣ народа:
Всѣ ежедневныя картины—
Поля, и села, и равнины,
И шумъ колеблемыхъ лѣсовъ,
И звонъ косы въ лугу росистомъ,
И пляска съ топаньемъ и свистомъ
Подъ говоръ нашихъ мужичковъ...
Люблю я тройку удалую...

Люблю тотъ край, гдѣ зимы долги,
И гдѣ весна такъ молода,
Гдѣ внизъ по матушкѣ по Волгѣ
Идутъ безчисленны суда.

Если воображеніе дѣтей не можетъ возсоздать эти „ежедневныя картины“, имъ, разумѣется, рано читать подобныя стихотворенія; если же они, какъ слѣдуетъ думать, болѣе или менѣе живо представятъ знакомую имъ картину, за исключеніемъ развѣ нѣкоторыхъ ея частностей (чумацкій ночлегъ, кочующая телѣга, Волга),—всякія объясненія излишни. Отвѣтъ на второй вопросъ не разъ повторяется въ стихотвореніи.

112. Связывая опредѣленныя чувства (въ данномъ случаѣ—любовь, умиленіе) съ опрѣдѣленными образами въ данномъ случаѣ—картины родного быта), мы содѣйствуемъ устойчивости и яркости тѣхъ и другихъ въ душѣ дитяти; усиливаемъ ихъ значительность въ ряду другихъ воспріятій и, при благопріятныхъ обстоятельствахъ, можемъ подготовить для нихъ господство надъ всѣмъ душевнымъ содержаніемъ ребенка.

113. Ничто однако не мѣшаетъ послѣ чтенія лирическаго произведенія повести бесѣду, исходными пунктами которой должны служить данные дѣтьми отвѣты на основные вопросы (о картинѣ и чувствѣ). Такъ, послѣ чтенія стихотворенія „Нива“ можно спросить: изъ чего видно, что урожай былъ обильный? Пусть дѣти приведутъ сперва прямо выраженные признаки (рожь *густая*, тѣнь *высокой* ржи), потомъ косвенно и иносказательно. Въ послѣднихъ случаяхъ умѣстно помочь дѣтямъ вопросомъ: какова рожь, если ее приходится разбирать *съ трудомъ*?—если колосья *колютъ лицо* взрослаго человѣка?—если снопы *тяжелы*? Каковъ урожай, если *вездѣ* скрипятъ воза? Изъ чего видно, что поэтъ испытываетъ радостныя чувства? и т. п.

114. Чѣмъ правильнѣе и содержательнѣе отвѣты на первые два вопроса. тѣмъ серьезнѣе можетъ быть и бесѣда, тѣмъ больше вниманія можетъ быть отведено подробностямъ, мелкимъ и тонкимъ чертамъ картины, различнымъ оттѣнкамъ одного и того же чувства; чѣмъ меньше содержанія въ отвѣтахъ, тѣмъ короче должна быть бесѣда; еслибъ случилось, что дѣти совсѣмъ не могутъ отвѣтить или даютъ отвѣты нелѣпые,—никакой бесѣды вести не слѣдуетъ,—довольно и того.

что учитель самъ дастъ отвѣты на поставленные имъ вопросы, отложивъ изученіе произведенія до болѣе благопріятнаго времени.

Въ первомъ случаѣ оказалось бы, что въ душѣ дѣтей есть многое, что затронуто чтеніемъ; во второмъ,—что есть лишь немногое, а въ послѣднемъ,—что не нашлось ничего, что могло бы быть вызвано къ переживанію Если же проникнутая чувствомъ поэтическая картина не вызвала въ душѣ дѣтей ни образа, ни чувства,—ихъ уже не вызовутъ разсужденія объ образахъ и чувствахъ,—а если и допустить противное, то это отнюдь не доказывало бы, что произведеніе выбрано удачно и читано своевременно: *не поэтическое произведеніе* вызвало душевныя волненія и работу мысли, а *разсужденіе* о поэтическомъ произведеніи: слѣдуетъ думать, что въ этомъ послѣднемъ случаѣ получатся и результаты, не отвѣчающіе задачѣ объяснительнаго чтенія *поэтическихъ произведеній*.

II. Преподаваніе грамматики.

115. Роль грамматики въ нашихъ начальныхъ училищахъ во многихъ отношеніяхъ представляетъ явленіе загадочное и трудно объяснимое.

По *Положенію о начальныхъ народныхъ училищахъ* (25 мая 1874 г.) требуется „чтеніе по книгамъ гражданской и церковной печати и письмо“ (ст. 3 пп. б и в), и о грамматикѣ, въ какихъ бы то ни было размѣрахъ, какъ и слѣдовало ожидать, совсѣмъ не упоминается. Никакихъ программъ для начальныхъ училищъ, до настоящаго года, отъ центральнаго управленія не исходило. Объяснительная записка къ программѣ по русскому языку, въ. *Примѣрныхъ* программахъ *), главнѣйшее вниманіе обращаетъ на чтеніе литературныхъ и научныхъ статей изъ хрестоматіи, разъясняя, что „введеніе въ учебный курсъ начальнаго народнаго училища свѣдѣній изъ грамматики имѣетъ главною цѣлью *облегчить* учителю *объясненія*, а ученикамъ *запоминаніе* важнѣйшихъ правилъ правописанія. Свѣдѣнія эти должны сообщаться въ *самомъ элементарномъ* объемѣ“.

Въ педагогической печати по вопросу о преподаваніи грамматики образовалась цѣлая литература, начиная съ замѣчательной книги Буслаева „О преподаваніи отечественнаго языка“ и оканчивая вышедшими въ 1897 году сочиненіями извѣстнаго, и теперь уже покойнаго, педагога Шереметевскаго, съ рѣдкимъ единодушіемъ указывающая на несостоятельность нашей школьной грамматики, на жалкія въ образовательномъ отношеніи послѣдствія отъ черезчуръ усердныхъ занятій мертвящими грамматическими упражненіями и на необходимость освободить школу отъ грамматическихъ излишествъ.

---

*) Утверждены г. Министромъ Нар. Пр. 7 февр. 1897 г.

Учителя начальныхъ училищъ въ одинъ голосъ жалуются на чрезмѣрное обиліе грамматическихъ упражненій.

Все, съ верху до низу, противъ грамматики, – и, несмотря на это, откуда-то исходятъ требованія, заставляющія начальныхъ учителей тратить болѣе *четверти*, въ иныхъ школахъ— не менѣе *трети*, всего учебнаго времени исключительно на грамматику и грамматическія упражненія *).

116. Все на грамматику, очень мало на религіозное и нравственное воспитаніе и ничего—на обогащеніе ума полезными знаніями, — какъ этого требуетъ 1-я ст. основного школьнаго закона: вотъ краткая характеристика современной начальной школы.

117. Поменьше грамматики! Елико возможно меньше схоластическихъ упражненій надъ грамматическими опредѣленіями, дѣленіями и подраздѣленіями: они не имѣютъ никакого — ни образовательнаго, ни практическаго — значенія въ школѣ, выпускающей дѣтей, едва достигшихъ 11-лѣтняго возраста и часто, благодаря той же грамматикѣ, не получившихъ никакого понятія ни о своемъ отечествѣ, ни о природѣ, ихъ окружающей.

---

*) Въ школахъ (38) Московскаго уѣзда на 20.806, представляющихъ общее число уроковъ, на грамматику и грамматическія упражненія потрачено 5.325 уроковъ (25,6%), на письменныя же изложенія, пересказы и пр. всего 794 ур. (3,8%) Въ школахъ Богородскаго уѣзда изъ 15.542 всего числа уроковъ грамматика отняла 4.351 (28%), письменныя же изложенія и др. всего 1.099 (7%).

На вопросъ: „На какія именно стороны преподаваемыхъ нынѣ предметовъ обязательнаго курса начальной школы приходится обращать наибольшее вниманіе и слѣдовательно тратить наиболѣе труда со стороны учащихся и учащихъ“, одинъ изъ учителей Московскаго уѣзда отвѣчаетъ: „Больше всего приходится обращать вниманіе на орѳографію; требованіе безукоризненнаго письма заставило сдѣлать въ третьемъ отдѣленіи 150 часовыхъ уроковъ диктанта, не считая грамматическихъ упражненій, имѣющихъ цѣлью служить правописанію“. „Больше всего“, сообщаетъ другой, „приходится тратить время на грамматику, тѣмъ болѣе, что при неудовлетворительномъ экзаминаціонномъ диктантѣ даже хорошій ученикъ не допускается къ испытанію по остальнымъ предметамъ“. „Грамматика и диктантъ“, отвѣчаетъ третій, „всего болѣе берутъ времени даже въ ущербъ другимъ, не менѣе важнымъ для начальнаго обученія предметамъ: ихъ поневолѣ приходится отводить на послѣдній планъ“, и т. д. въ томъ же родѣ (Р. Нач. Уч., 1898, 6—7). Въ виду приведенныхъ выше цифръ иныхъ отвѣтовъ и быть не можетъ.

118. Никоимъ образомъ нельзя отрицать важнаго значенія грамматики въ дѣлѣ формальнаго развитія учащихся,— но грамматики не въ томъ ея безнадежно-жалкомъ видѣ, въ какомъ она господствуетъ въ нашихъ начальныхъ школахъ.

119. Исключительной цѣлью элементарной грамматики полагается правописаніе и, какъ его основаніе, этимологія; на синтаксисъ не обращается никакого вниманія.

120 Къ правописанію у насъ относятся съ чисто суевѣрнымъ уваженіемъ и расцѣниваютъ орѳографическія ошибки на вѣсъ золота: принимаютъ ошибку и за цѣлую ошибку, и за полъ, и за четверть ошибки, смотря по тому, гдѣ она сдѣлана; тщательно подводятъ итогъ ошибкамъ и, прикидывая къ оцѣночной вѣдомости, опредѣляютъ, сколько балловъ нужно сбавить за неправописаніе; есть требованія строгія, есть и послабленія, допускающія разнописанія въ словахъ на аго—ого и т. п.,—и все это дѣлается за тѣмъ, чтобы въ лучшемъ случаѣ поставить „яркую заплату на ветхомъ рубищѣ" познаній 11-лѣтняго мальчугана.

Грустно думать, что для этой заплаты убивается добрая четверть, если не болѣе, драгоцѣннаго и у насъ слишкомъ короткаго учебнаго времени! Учителя гимнастики сочли бы сумасшедшимъ, еслибъ онъ поставилъ цѣлью физическаго воспитанія хожденіе по слабо-натянутому канату: школьному учителю напротивъ поставятъ въ вину, если онъ не научитъ безукоризненному правописанію, — тотъ же слабо натянутый канатъ для гѣхъ, кто въ теченіе всего курса не написалъ не только такъ называемаго сочиненія, но даже простого изложенія прочитаннаго, не умѣетъ написать не только письма, но даже адреса, и который въ силу этого, разумѣется, останется на вѣкъ человѣкомъ „неписьменнымъ".

121. Не полезнѣе ли во всѣхъ отношеніяхъ поставить дѣло обученія отечественному языку такъ, чтобы ученики могли ясно, толково и слѣдовательно логически правильно изложить прочитанное, написать письмо, расписку, объявленіе, разсказъ о чемъ-либо не выходящемъ изъ круга ихъ жизненнаго опыта,—хотя бы и не безъ грѣха въ орѳографическомъ отношеніи? Не полезнѣе ли употребить 150 учебныхъ часовъ въ годъ не на правописаніе, какъ это дѣлается въ настоящее время, а на упражненія въ *толковописаніи*.

БИБЛІОТЕКА
Обл. Дома Учителя

въ свободномъ изложеніи какъ прочитаннаго, такъ и собственныхъ мыслей?

122. Въ письмѣ каждый ищетъ прежде всего дѣла—мыслей, идей, фактовъ; затѣмъ—яснаго изложенія этого дѣла, и затѣмъ уже внѣшней и только на бумагѣ видимой оболочки—правописанія. Такъ же слѣдуетъ относиться и къ письму школьниковъ. Орѳографія—бумажная красота; мысли и логическое ихъ изложеніе—красота ума и развитія.

123 Грамотность нужно понимать не въ смыслѣ правописанія, а въ смыслѣ толковописанія. Идеальная цѣль обученія, разумѣется, обнимаетъ и то и другое. ученики должны писать и толково и орѳографически правильно; но если по условіямъ возраста учащихся (8—11 л.), времени обученія (три зимы) и мн. др. неизбѣжно приходится жертвовать однимъ изъ элементовъ грамотности,—естественно слѣдуетъ поступиться орѳографіей, этой праздничной одеждой письма, и все вниманіе обратить на то, что составляетъ его душу и тѣло,—на мысли и ихъ логически-правильное изложеніе: прежде толковое, а затѣмъ уже орѳографически правильное письмо.

224. Попытка въ равной мѣрѣ преслѣдовать ту и другую цѣль поведетъ лишь къ тому, что дѣти не усвоятъ ни того, ни другого,—ни орѳографіи, ни искусства толковаго изложенія.

125 Погоня за безукоризненнымъ правописаніемъ создаетъ въ школѣ два рода упражненій, цѣлесообразность которыхъ болѣе чѣмъ сомнительна, это—диктовка и этимологическій разборъ.

126. Диктовка *), язва нашей начальной школы и печальное недоразумѣніе въ дидактикѣ, есть изобрѣтеніе новѣйшаго

---

*) Практикуется диктовка четырехъ видовъ: а) *звуковая*, переходящая въ дальнѣйшемъ въ *предупредительную*: и та и другая ошибокъ не допускаетъ; б) *объяснительная*, наглядно показывающая приложеніе только-что объясненнаго орѳографическаго правила; в) *систематическая*, практикующаяся въ цѣляхъ безукоризненнаго правописанія и преслѣдующая основательное и прочное усвоеніе учениками *всѣхъ пройденныхъ правилъ* правописанія; г) *повторочная*, время отъ времени провѣряющая, насколько твердо усвоены пройденныя правила.

Все сказанное о диктовкахъ относится къ третьему ихъ виду, диктовкѣ *систематической*, на которую и убиваются сотни часовъ учебнаго времени

времени. Дореформенная школа не знала диктовки. Очень многіе, можетъ быть—большинство, начавшіе ученье лѣтъ сорокъ назадъ, не знали ни самаго слова *диктовка*, ни упражненій, имъ обозначаемыхъ. Почти полное отсутствіе орѳографическихъ пособій ясно свидѣтельствуетъ, что и низшая и средняя школа обходились безъ этихъ безсмысленныхъ упражненій.

127. До шестидесятыхъ годовъ можно насчитать не болѣе пяти—шести орѳографическихъ руководствъ (Перевлѣсскаго Греча, Волкова, Смирнова, Д. Соколова), изъ которыхъ ни одно не имѣло въ виду начальной школы и, повидимому, ни одно не пользовалось успѣхомъ.

Въ наши дни руководства къ правописанію, грамматическія, и въ то же время—орѳографическія, задачники, самоучители правописанія, сборники диктовокъ, справочники и т. п. представляютъ обширную литературу; многіе изъ нихъ печатаются въ десяткахъ тысячъ экземпляровъ и выдержали не одинъ десятокъ изданій. Въ одно только *пятилѣтіе*, съ 1883 по 1887 г., вышло около 80 руководствъ къ правописанію, сборниковъ диктовокъ и т. п., изъ которыхъ лишь весьма немногіе преслѣдуютъ и нѣкоторыя другія съ нимъ однако же связанныя цѣли, остальные же исключительно посвящены орѳографіи *). Въ этотъ счетъ не вошло нѣсколько десятковъ появившихся въ тѣ же годы элементарныхъ грамматикъ, преслѣдующихъ чисто практическія цѣли, т. е. опять-таки то же правописаніе. Слѣдуетъ замѣтить, что указанные годы взяты нами случайно и не принадлежатъ къ числу плодовитѣйшихъ въ этомъ отношеніи.

128. Сопоставленіе приведенныхъ цифръ въ высшей степени любопытно и поучительно: *пять-шесть* учебниковъ въ теченіе трехъ десятилѣтій (1830—1860) и *восемьдесять* (хотя было бы вѣрнѣе считать въ полтора раза больше) въ какія-нибудь пять лѣтъ! Одно уже это указываетъ, до какой степени измѣнились взгляды на задачи изученія отечественнаго языка и пріемы элементарнаго преподаванія грамматики. Къ лучшему ли эта перемѣна? Весьма сомнительно.

129. Нѣтъ твердыхъ данныхъ для доказательства не разъ

*) Межовъ. Пятое прибавленіе 1889 г.

высказывавшагося утвержденія, что въ прежнее время, напр. въ то же тридцатилѣтіе, писали лучше, чѣмъ—въ настоящее время. Мы думаемъ, что въ орѳографическомъ отношеніи—не лучше; но никоимъ образомъ нельзя утверждать, что хуже: отсюда слѣдовало бы сдѣлать выводъ, что многочисленныя руководства къ правописанію, хитроумные пріемы обученія и разнообразные сборники матеріаловъ для упражненія въ диктовкѣ—все это не принесло ни малѣйшей пользы дѣлу обученія письму даже въ томъ его жалкомъ смыслѣ, какой приданъ ему современной практикой, и неудовлетворительное правописаніе въ нашихъ школахъ, и не однѣхъ только низшихъ, постоянно является злобой школьнаго дня и предметомъ сѣтованій, жалобъ, заботъ и всевозможныхъ плановъ для борьбы съ малограмотностью.

130. Изъ множества плановъ забытъ только одинъ наиболѣе простой и дѣйствительный: онъ заключается въ рѣшительномъ и безусловномъ изгнаніи диктовки (систематической), какъ нецѣлесообразнаго средства обученія правописанію.

131. Еслибъ учитель употребилъ 150 часовъ въ теченіе учебнаго года не на диктовку, а на упражненія въ изложеніи и сочиненіи, онъ безъ, сомнѣнія, не только научилъ бы дѣтей ясному и толковому изложенію ихъ мыслей, но къ своему удовольствію увидалъ бы, что и правописаніе совсѣмъ не такъ пострадало, какъ онъ того опасался. Кто толково пишетъ, тотъ подаетъ надежду, что со временемъ будетъ писать и орѳографически правильно; кто усвоилъ только орѳографію и ничего больше, тотъ со временемъ, и даже очень скоро, забудетъ и это безполезное для него искусство.

132. Въ виду исключительнаго мѣста, занимаемаго диктовкой въ нашей школѣ, мы позволимъ себѣ остановиться на ней дольше, чѣмъ она того заслуживаетъ.

Сущность диктовки заключается въ слѣдующемъ: ученикъ съ большей или меньшей быстротой долженъ перевести *слуховыя* впечатлѣнія на *зрительныя*; перевести то, что онъ слышитъ, на то, что можно видѣть. Еслибъ въ словѣ всѣ отдѣльные звуки всегда произносились такъ, какъ того требуютъ буквы; еслибъ въ азбукѣ не было для нѣкоторыхъ звуковъ по нѣскольку буквъ; еслибъ—далѣе — слуховыя впечатлѣнія отъ

отдѣльныхъ звуковъ были всегда такъ отчетливы, что вызывали бы представленіе только о тѣхъ буквахъ, начертаніе которыхъ требуется, тогда и обученіе правописанію сводилось бы къ изученію азбуки: неграмотно писалъ бы только тотъ, кто не твердо ее выучилъ, и упражненія въ диктовкѣ развивали бы навыкъ не къ правописанію, а къ скорописанію.

133. Дѣйствительность, однако, не такова: слова произносятся не такъ, какъ пишутся, — не говоримъ уже о преднамѣренномъ искаженіи; для нѣкоторыхъ звуковъ (е, и, ф) имѣется не по одной буквѣ; слуховыя впечатлѣнія, особенно у дѣтей, не отличаются такой отчетливостью и ясностью, какъ зрительныя: при такихъ условіяхъ *между слуховымъ* воспріятіемъ и *начертаніемъ* должно стоять *правило*: ученикъ, *ясно слыша*, что произносится *каропка*, долженъ знать, что пишется *коробка*. При начертаніи одного только этого слова онъ долженъ знать *два* правила, касающіяся двухъ сомнительныхъ буквъ (о, б), и помнить два способа повѣрки послѣднихъ, и не только помнить, но и продѣлать провѣрку (коробъ, коробочка), что даже при находчивости ребенка можетъ потребовать времени болѣе продолжительнаго, чѣмъ его дано на начертаніе слова. Что же будетъ дѣлать ребенокъ ненаходчивый? Мы взяли одно слово,—въ диктовкѣ ихъ можетъ быть 20—30—100 и больше; въ головѣ ребенка должны быть наготовѣ десятки правилъ и ясное представленіе о различныхъ пріемахъ повѣрки, требующихъ или словопроизводства, или вопроса, или сравненія съ аналогичными формами (склоняется, какъ *воронiй*); порядокъ, въ какомъ требуются правила, случайный и непредвидимый: за сомнительной гласной можетъ слѣдовать окончаніе 2-го лица глаг. наст. вр., за нимъ приставка воз, и т. п. Ни вниманіе, ни знанія ученика не заставятъ работать его умъ въ противность его природѣ, какъ требуетъ этого диктовка, въ основѣ которой скрывается *предположеніе*, что въ сознаніи ребенка могутъ, какъ по щучьему велѣнью, мгновенно возникать ассоціаціи звука съ буквой, буквы съ правиломъ, оправдывающимъ ея начертаніе, правила—со способомъ повѣрки правильности. Только полное пренебреженіе къ психикѣ ребенка можетъ закрывать глаза на насиліе, учиняемое надъ его мыслительнымъ аппаратомъ столь повидимому невиннымъ и полезнымъ упражненіемъ, какъ диктовка.

134. Часто удивляются, что ученикъ, отлично зная правила и только что повторивъ ихъ, сейчасъ же погрѣшаетъ противъ нихъ самымъ вопіющимъ образомъ: намъ думается, что слѣдовало бы удивляться обратному случаю, т. е. безукоризненному приложенію правилъ только потому, что они хорошо извѣстны: иное дѣло знать и иное — обладать способностью быстро вставлять правило между звукомъ и начертаніемъ и неукоснительно исполнять его предписанія.

135. На быстроту ассоціацій (звука съ буквой, буквы съ правиломъ) диктовка не оказываетъ никакого дѣйствія, и если дѣти, убившія 150 часовъ въ теченіе года на диктовку, начинаютъ наконецъ писать правильно, — происходитъ это, по нашему глубокому убѣжденію, не вслѣдствіе диктовки, а несмотря на нее или даже вопреки ей: видя сотни разъ исправленныя учителемъ слова—*телѣга, желѣзо, ожечься. беречься, снова, сначала* и т. п., многіе, помимо всякихъ правилъ, наконецъ запоминаютъ правильное ихъ начертаніе, и столь же многіе, но не столь внимательные, „зная всю грамматику наизусть“, продолжаютъ писать безграмотно, доказывая тѣмъ всю тщету борьбы фальшиваго метода съ законами человѣческаго мышленія.

136. Дѣти грѣшатъ противъ орѳографическихъ правилъ не потому, что не знаютъ ихъ, и не исключительно потому, что слабый умъ ихъ не въ состояніи успѣвать за рукою: они стали бы дѣлать ошибки и при самой медлительной диктовкѣ по той простой причинѣ, что въ своихъ начертаніяхъ они совсѣмъ *не подозрѣваютъ* ошибки: учитель возмущается, что ученикъ пишетъ карова, возростъ и т. п., и укоряетъ его въ небрежности, забывчивости, незнаніи. Въ дѣйствительности ученикъ зналъ и помнилъ правило, и вся вина его въ томъ, что онъ совершенно добросовѣстно не видитъ и даже не подозрѣваетъ ошибки въ написанныхъ имъ словахъ. Письмо обратилось бы въ настоящую пытку, еслибъ мы заставили ученика задумываться не только надъ словами, возбуждающими нѣкоторое сомнѣніе, но и надъ каждой буквой такого слова, которое кажется ему совершенно правильнымъ. Да и можно ли заставить?

137. Высказанныя соображенія объясняютъ, почему ученикъ, зная правила, дѣлаетъ ошибки въ диктовкѣ; письмен-

ныя же ошибки объяснятъ, почему диктовка является такимъ медлительнымъ и непадежнымъ средствомъ въ дѣлѣ обученія правописанію

Всмотритесь внимательнѣе въ сущность орѳографической ошибки положимъ, ученикъ написалъ: лафка Онъ, разумѣется, думаетъ, что это—начертаніе правильное.—въ противномъ случаѣ онъ и написалъ бы иначе Отчетливое зрительное впечатлѣніе (лафка) ассоціируется съ опредѣленными движеніями руки и нѣкоторой дѣятельностью мышленія ученикъ *думалъ* и *заключилъ*, что такъ и слѣдуетъ писать (лафка). Черезъ нѣсколько минутъ, а иногда часовъ и даже дней, во всякомъ случаѣ тогда, когда работа мысли, вращавшаяся около разсматриваемаго слова, отошла уже въ прошедшее, диктовка исправляется, на страницѣ появляются тамъ и сямъ, иногда въ очень многихъ мѣстахъ, подчеркнутыя слова, перечеркнутыя буквы, надъ которыми поставлены другія, въ разсматриваемомъ случаѣ, вм. Ф, буква в. Спрашивается, можетъ ли новое впечатлѣніе отъ исправленнаго начертанія, впечатлѣніе мимолетное и неотчетливое, вытѣснить прежнее, упрочившееся благодаря тому, что въ составъ его вошли разнообразныя дѣятельности глаза, руки и мысли? Не говоримъ уже о томъ, что дѣти мало интересуются поправками учителя и часто не обращаютъ на нихъ ни малѣйшаго вниманія, особенно, если качество работы не подвергается оцѣнкѣ,—да и въ этомъ послѣднемъ случаѣ повѣряютъ лишь правильность оцѣнки, подсчитывая число ошибокъ и сравнивая въ этомъ отношеніи свою работу съ другими. Полезнѣе конечно заставлять самихъ дѣтей исправлять ошибки; но и въ этомъ случаѣ, при просмотрѣ, оказывается, что одни слова совсѣмъ не исправлены; въ другихъ сдѣланы новыя ошибки; въ нѣкоторыхъ зачеркнуты не тѣ буквы, которыя слѣдовало бы, новыя буквы поставлены не тамъ, гдѣ бы надлежало. Учитель склоненъ объяснять недостатки корректуры невниманіемъ и небрежностью учениковъ,—но это можетъ быть справедливо лишь отчасти; дѣйствительныя причины лежатъ гораздо глубже Если ученикъ видитъ въ написанныхъ имъ словахъ правильныя начертанія, онъ *психически* не въ состояніи, по одному лишь указанію учителя, ясно представить себѣ требуемое орѳографіей начертаніе, мысленно сравнить его съ тѣмъ, что на

писано, замѣтить отступленіе и сознательно возстановить орѳографически правильную форму слова. *Сложностью* и *трудностью* умственной работы нужно объяснять какъ ошибки несмотря на знаніе правилъ, такъ и неудовлетворительную корректуру несмотря на указаніе ошибокъ и поправки

138. Диктовка сама по себѣ можетъ лишь упрочить неграмотность, какъ это и наблюдается тамъ, гдѣ злоупотребляютъ этимъ средствомъ обученія правописанію; если же дѣти, несмотря на диктовки, научаются, наконецъ, писать болѣе или менѣе правильно, зависитъ это отъ того, что они всетаки *видятъ правильныя начертанія* словъ или на классной доскѣ, или въ книгѣ, исправляя по ней свой ошибки, или какимъ-либо инымъ способомъ. Но всѣ эти способы *не* состоятъ *въ необходимой связи съ диктовкой*, могутъ быть отдѣлены отъ нея и должны бы употребляться самостоятельно: для изученія орѳографіи есть одинъ только правильный путь—упражненія въ правильномъ письмѣ: чѣмъ меньше случаевъ и поводовъ дѣлать ошибки, тѣмъ скорѣе и прочнѣе усвоятъ дѣти правописаніе.

139. Та малая доля пользы, которую опытный учитель можетъ извлечь изъ диктовки, во всякомъ случаѣ не оправдываетъ затраты цѣлыхъ сотенъ часовъ на упражненія чисто формальныя, лишенныя всякаго содержанія и даже безсмысленныя (прутъ бросилъ въ прудъ; навозъ положили на возъ и т. п.).

140. Орѳографія, подчинивъ грамматику крайне узкой цѣли и придавъ всему грамматическому ученію одностороннее направленіе, выдвинула на первый планъ этимологію и упражненія въ такъ называемомъ грамматическомъ разборѣ.

141. На всякаго безпристрастнаго наблюдателя школьный грамматическій разборъ производитъ удручающее впечатлѣніе. Читается, и нерѣдко поэтическое произведеніе, отъ точки до точки Предложеніе или совсѣмъ не разбирается, или весь разборъ ограничивается обозначеніемъ членовъ предложенія грамматическими терминами: *старикъ*—подлежащее, *ловилъ*—сказуемое, *рыбу*—дополненіе. Что значитъ каждое слово, въ какой связи находятся члены предложенія, и къ чему относится каждый изъ нихъ—объ этомъ нѣтъ рѣчи. Затѣмъ начинается этимологическій разборъ: *старикъ*—имя сущ. нариц. р. м. ч. ед. над им., *ловилъ*—глаголъ и т. д. Чѣмъ подробнѣе

разборъ, чѣмъ больше грамматическихъ терминовъ пристегивается къ разбираемому слову, тѣмъ, предполагается, лучше усвоена грамматика Такъ ли это, однако? Что вынесъ ученикъ изъ такого разбора?—Умъ его не обогатился ни однимъ новымъ понятіемъ; онъ не сталъ лучше понимать значеніе и формы разбираемыхъ словъ. потому что разборъ ни тѣхъ, ни другихъ не касался.

142. Дѣти соединяютъ съ словами весьма смутныя, иногда совершенно превратныя понятія. Не на урокахъ объяснительнаго чтенія, какъ это обыкновенно практикуется, а именно на грамматическихъ слѣдовало бы обращать главнѣйшее вниманіе на *значеніе словъ*, на качество ихъ содержанія, на опредѣленность ихъ объема. Правильное пониманіе значенія слова важнѣе правильнаго приложенія къ нему грамматическихъ терминовъ. Для выясненія значенія словъ полезно упражнять дѣтей въ словопроизводствѣ При помощи учителя дѣти безъ труда найдутъ нѣсколько производныхъ отъ того или другого слова (стар-ый, стар-шій, стар-шина; стар-ина, стар-инный; стар-икъ, стар-ичокъ, стар-ческій и др.) Пусть они всмотрятся въ содержаніе родственныхъ по происхожденію словъ, найдутъ между ними сходство и различіе, выпишутъ по указанному плану названія предметовъ, или существительныя,—дѣйствій, или глаголы, и др.; сами пріищутъ нѣсколько словъ отъ того же корня, нѣсколько словъ подобозначащихъ (синонимовъ) или противоположныхъ по значенію, найдутъ или въ живомъ языкѣ, или въ книгѣ изреченія, въ которыхъ употребляются разсматриваемыя слова (старость—не радость и т. п.),—и для изученія не только языка, но и правописанія, о которомъ такъ усердно хлопочутъ, будетъ сдѣлано безконечно больше, чѣмъ можетъ дать шаблонный разборъ каждаго слова въ хрестоматіи.

143. И не для изученія *формъ* языка упражняютъ дѣтей въ этимологическомъ разборѣ: съ формальной стороны въ словѣ важны части, окружающія корень,—приставки и суффиксы (вставки и окончанія); важно не то, что *ловилъ*—прошедшее вр ед. ч м. р.,—это безъ всякой грамматики ясно сознаетъ или по крайней мѣрѣ непосредственно чувствуетъ каждый русскій,—а то, что въ данномъ словѣ есть такіе показатели времени (л), числа и рода (ъ), которые и всякому

другому глаголу придадутъ тѣ же свойства, т. е обратятъ его въ прошедшее вр. ед. ч. м. р.; не то важно, что *неводомъ*— твор. пад., а то, что окончаніе *омъ (емъ, ою — ею)* придаетъ слову значеніе орудія (дѣйствія), способа или средства Терминъ *творительный падежъ*, пока онъ не связанъ съ *значеніемъ окончанія*, ничего не говоритъ уму объ общемъ смыслѣ слова и о вѣроятной роли его въ предложеніи въ данномъ случаѣ знаніе термина есть знаніе совершенно безцѣльное, непродуктивное, ничему не научающее.

144. Элементарная грамматика, съ ея этимологическимъ разборомъ, оставляя въ полномъ пренебреженіи лексическую и формальную стороны языка, весьма несовершенно изучаетъ и его философскую или логическую основу.

Элементарная грамматика господствующаго у насъ типа есть по существу грамматика всеобщая, или философская. Она изучаетъ не языкъ, а грамматическую терминологію; цѣль ея — логическія опредѣленія терминовъ, ихъ дѣленія и система. Что такое *глаголъ?* Дается логическое опредѣленіе. *Изъ понятія* о дѣйствіи выводятся понятія о *состояніи* и *страданіи* (дѣленіе и потомъ новыя опредѣленія

Есть ли въ русскомъ языкѣ самостоятельныя формы для глаголовъ страдательныхъ, какъ въ языкѣ латинскомъ, или нѣтъ ихъ, всеобщая грамматика знать этого не хочетъ и въ послѣднемъ случаѣ сочиняетъ книжныя формы (есмь любимъ—есмы любимы), совершенно чуждыя духу живого русскаго языка и никогда въ послѣднемъ не встрѣчающіяся.

Изъ понятія же о дѣйствіи вытекаетъ понятіе о временахъ—настоящемъ, прошедшемъ и будущемъ. Всеобщая грамматика требуетъ, чтобы времена эти въ языкѣ были, хотя бы живой языкъ, какъ нашъ, наприм., представлялъ относительно временъ и нѣкоторые недочеты: глагольной формы прошедшаго у насъ нѣтъ, и роль послѣдней исполняетъ прилагательная форма—читал-ъ-а-о (причастіе прошедш. несклоняемое). Далѣе такъ же отвлеченно, *изъ понятія* о возможныхъ отношеніяхъ между субъектомъ (подлежащимъ) и объектомъ (дополненіемъ), вытекаетъ дѣленіе глагола на залоги, хотя живой языкъ рѣшительно не укладывается въ придуманныя для него искусственныя рамки Къ какому залогу отнести даже такіе глаголы, какъ *читать, писать, гово-*

рить, вести (бесѣду), *ходить, покрываться?* Таковы по отношенію къ залогу почти всѣ русскіе глаголы.

145. Недостатокъ нашей элементарной грамматики не въ томъ, что она упражняетъ дѣтей въ логикѣ, — на первыхъ ступеняхъ обученія это—ея прямая задача,—а въ томъ, во-первыхъ, что она совсѣмъ не изучаетъ языка, пользуясь, имъ лишь какъ запасомъ примѣровъ для иллюстраціи правилъ и опредѣленій, и, во вторыхъ, въ томъ, что, будучи не инымъ чѣмъ, какъ прилаженной къ новымъ требованіямъ, старой схоластической грамматикой, она не придаетъ должнаго значенія ни опредѣленіямъ терминовъ, ни системѣ, т. е. именно тому, въ чемъ единственно и заключалось образовательное значеніе старой грамматической системы. Въ самомъ дѣлѣ: если требуется, чтобы ученикъ различалъ въ глаголѣ залоги, необходимо дать ему точное логическое опредѣленіе залога, твердое основаніе для его дѣленія и затѣмъ опредѣлить каждый отдѣльный залогъ. (Что такое залогъ? какъ дѣлятся залоги? что такое залогъ дѣйствительный? и пр.). При такомъ направленіи грамматическаго ученія (не говоримъ о томъ, умѣстно ли оно въ начальной школѣ) ученикъ въ элементарной грамматикѣ изучалъ бы элементарную логику, запасаясь на доступномъ ему матеріалѣ цѣлымъ кругомъ въ высшей степени важныхъ отвлеченныхъ понятій (предметъ, признакъ; качество, свойство, дѣйствіе, состояніе. страданіе; конкретный, отвлеченный, общій, частный, единичный· опредѣленный, неопредѣленный; зависимый, независимый; согласованный, несогласованный, и мн. др.). А такъ какъ современной методикой всякія *опредѣленія* въ элементарномъ курсѣ вообще возбраняются, о системѣ же не можетъ быть и рѣчи въ виду подчиненія грамматики узкой практической цѣли (правописанію), то и оказалось, что въ грамматикѣ остались одни разрозненные, кое-какъ опредѣленные термины, усвоеніе которыхъ, вмѣстѣ съ диктовкой и этимологическимъ разборомъ, поглощаетъ однако въ начальной школѣ по меньшей мѣрѣ треть всего учебнаго времени.

146. Можно ли признать, что изученіе родного языка поставлено правильно, если подъ языкомъ разумѣется только грамматика, если грамматика сводится къ этимологическому разбору, а разборъ — къ объясненію орѳографическихъ

правилъ: глаголъ наст. вр. ед. числа 2-го лица—значитъ нужно писать на концѣ ь; существительное въ предложномъ падежѣ— значитъ нужно писать ѣ?

147. За разборомъ отдѣльныхъ словъ, какъ за деревьями—лѣса, дѣти не видятъ языка, рѣчи, предложенія, разборъ котораго долженъ бы представлять исходную точку и центръ всѣхъ грамматическихъ упражненій.

148. Синтаксисъ изучается, если можно назвать изученіемъ поверхностное знакомство съ терминами простого предложенія и въ лучшемъ случаѣ различеніе по внѣшнимъ признакамъ придаточныхъ (который, когда, если, и т. п.), ради знаковъ препинанія, т. е. опять-таки съ орѳографической цѣлью.

149. Теорія знаковъ едва ли не самая разработанная у насъ часть въ прикладной грамматикѣ; нельзя однако не замѣтить, что наша орѳографія черезчуръ злоупотребляетъ знаками; ни у нѣмцевъ, ни особенно у французовъ нѣтъ такого, какъ у насъ, обилія случаевъ, требующихъ знаковъ препинанія; у насъ нерѣдко можно встрѣтить сложныя предложенія, въ которыхъ чуть не каждое слово отдѣлено отъ другого какимъ-нибудь знакомъ („Экой ты, право, какой! съ тобой, какъ я вижу, нельзя, какъ водится между хорошими друзьями и товарищами... Такой, право! Сейчасъ видно, что двуличный человѣкъ!“ 25 словъ и 14 знаковъ препинанія, въ которыхъ диктующій можетъ предвкушать не менѣе 10 ошибокъ.—„Ахъ, Боже мой! мнѣ, право, совѣстно, что нанесъ столько затрудненій“.—10 словъ и 8 знаковъ.—Онъ, напротивъ, былъ блѣденъ, сидѣлъ, закинувъ голову назадъ, опираясь затылкомъ о дерево.—12 словъ и 6 знаковъ).

Роскошь, вкусъ къ которой ведетъ къ тому, что знаки у насъ ставятся какъ попало, тамъ, гдѣ остановилась рука, и, что удивительно, не всегда не у мѣста. Въ предложеніи, какъ извѣстно, есть такъ называемыя вводныя слова. Элементарная грамматика говоритъ, что вводныя слова суть такія, которыя можно устранить, не нарушая смысла предложенія,—поэтому ихъ выдѣляютъ запятыми. Элементарная грамматика, пренебрегая синтаксисомъ, не обращаетъ вниманія на то, что вводныя слова суть главныя предложенія, введенныя въ придаточныя, и устраненіе ихъ не только

всегда нарушаетъ, но часто даже извращаетъ смыслъ предложенія. (Едва ли придетъ; можетъ быть, придетъ; вѣроятно придетъ; безъ сомнѣнія придетъ). Странное опредѣленіе вводныхъ словъ ведетъ къ обратному заключенію: слово можно устранить, не нарушая смысла предложенія, стало быть оно—вводное и должно быть выдѣлено запятыми. А такъ какъ въ предложеніи, за исключеніемъ развѣ подлежащаго и сказуемаго, можно устранить любое слово и сохранить въ предложеніи хоть какой-нибудь смыслъ, то можно почти любое слово поставить въ запятыхъ, не нарушая правила.

150. Добрая четверть случаевъ, требующихъ знаковъ препинанія, исчезла бы сама собою, еслибъ было изгнано изъ грамматики нелѣпое опредѣленіе вводныхъ словъ и требованіе непремѣнно отдѣлять ихъ запятыми. То же слѣдуетъ сказать и о вносныхъ знакахъ.

151. Чѣмъ меньше знаковъ, тѣмъ лучше. Знаками, по крайней мѣрѣ въ школьной практикѣ, слѣдовало бы отдѣлять лишь самостоятельныя (простыя и сложныя) предложенія одно отъ другого, пріучая излагать предложеніе такъ, чтобы оно и безъ всякихъ знаковъ препинанія было такъ же понятно, какъ и со знаками. Знаки—своего рода мимика, не нужная тамъ, гдѣ мысль излагается просто и ясно. Одно это отрицательное требованіе заставило бы учителя внимательнѣе относиться къ выбору словъ, ихъ числу и расположенію въ предложеніи.

152. Устранивъ неосуществимое въ начальной школѣ требованіе безукоризненнаго правописанія,—диктовку, какъ средство нецѣлесообразное, и этимологическій разборъ, какъ пустую игру словъ, мы желали бы сохранить въ школѣ лишь такія грамматическія упражненія, которыя, не пренебрегая орѳографіей, вели бы главнѣйшимъ образомъ къ *изученію* языка, къ расширенію, очищенію и уясненію дѣтскаго словаря, къ пониманію того, что читаютъ дѣти, къ *облегченію* ихъ попытокъ *къ самостоятельному* изложенію мыслей.

153. Планъ грамматическаго курса представляется намъ въ слѣдующемъ видѣ:

А. *Фонетика*. Звуки, ихъ главнѣйшія дѣленія и измѣненія. Слогъ. Ударепіе.

Б. *Синтаксисъ*. Простое предложеніе. Сложное-слитное, сложное-составное.

В. *Этимологія.* а) *Слово.* Составъ слова (корень, приставка, суффиксы).

б) Слова *измѣняемыя* и *неизмѣняемыя.* Понятіе объ основѣ и окончаніи.

в) Слова *склоняемыя.*

а) Склоненіе мѣстоименій *я — ты, себя* Понятіе о лицѣ и числѣ. Въ связи съ мѣстоименіемъ *онъ* понятіе о родѣ.

б′) Склоненіе *существительное* (имена существ., числительныя количественныя, начиная съ *пяти*, прилагательн. краткія).

в′) Склоненіе *прилагательное* (имена прилагат., мѣстоименія *онъ* и остальныя, числительныя порядковыя, причастія).

г) Слова *спрягаемыя.*

Спряженіе глагола. Понятіе о временахъ.

д) Слова, измѣняемыя по степенямъ (прилаг. качественныя, нарѣчія качественныя).

е) Общее понятіе о частяхъ рѣчи.

154. Знакомство съ фонетикой должно идти одновременно съ изученіемъ азбуки. Гласные и согласные звуки; гласные твердые и мягкіе; согласные губные, гортанные и др.; несочетаемость шипящихъ съ ы и мягкими я—ю; употребленіе і—и: слогъ; ударенie,—все это легко можетъ быть усвоено дѣтьми раньше, чѣмъ они дойдутъ до послѣдней буквы въ азбукѣ.

155. Разборъ (логическій, смысловой) долженъ начинаться съ того момента, какъ только прочтутъ первое предложеніе. *Муха мала.* Повтори, что прочиталъ. О чемъ прочиталъ? что сказано о мухѣ? какова она? *Таня жила дома.* Повтори (разскажи), что прочиталъ. О комъ говорится въ предложеніи, или въ этой рѣчи? что сказано о Танѣ? гдѣ она жила? и т. п. Сколько словъ въ рѣчи (въ предложеніи)? сколько слоговъ въ словѣ *Таня*? сколько звуковъ? сколько буквъ? какія гласныя? согласныя? какъ напишешь слово *Таня?—жила?—дома?*

Пилы тупы. Какъ сказать объ одной пилѣ? Пила...? *Руки голы.* Какъ сказать въ единственномъ числѣ, т. е. объ одной рукѣ. *Жила мышь у печи.* Какъ сказать во множественномъ числѣ, т. е. о нѣсколькихъ (многихъ) мышахъ? Жили...?

156. Такого рода упражненія съ первыхъ же шаговъ въ чтеніи пріучатъ дѣтей къ мысли, что они должны помнить прочитанное и отдавать отчетъ въ каждомъ прочитанномъ словѣ.

157. На выразительные и болѣе или менѣе непосредственно-понятные термины слѣдуетъ смотрѣть, какъ на слова общеупотребительныя, и вводить ихъ по мѣрѣ того, какъ выясняются самыя понятія, обозначаемыя терминомъ.

158. Само собою разумѣется, что нѣтъ надобности долго останавливаться на каждомъ предложеніи; одного-двухъ вопросовъ достаточно, чтобы поддерживать въ дѣтяхъ вниманіе къ чтенію и убѣжденіе, что читается не ради процесса чтенія, а ради смысла, заключающагося въ прочитанномъ.

159. При анализѣ предложенія особенное вниманіе слѣдуетъ обращать сперва на внутреннюю (логическую, по смыслу), а потомъ и на внѣшнюю (формальную, грамматическую) связь между словами. *Эта юла наша, а та юла ваша.* На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *эта?* (Какъ спросить, чтобы отвѣтили: *эта* юла?). Къ какому слову относится? Можно ли понять, что сказано въ предложеніи, если устранить слова *эта* и *та?* Какъ прочитать, чтобы показать важность слова *эта* и *та?* (*Эта* юла наша, а *та* юла ваша). Какъ прочитать, чтобы показать на важность словъ *наша* и *ваша?* (Эта юла *наша*, а та юла *ваша*).

160. Когда дѣти научатся отыскивать по вопросамъ главные члены предложенія и устанавливать по вопросамъ связь однихъ членовъ съ другими, имъ могутъ быть даны термины—*подлежащее, сказуемое, предложеніе*, какъ соединеніе сказуемаго съ подлежащимъ, *главные* члены, второстепенные.

161. Терминологія есть наименьшее, чего слѣдуетъ требовать отъ анализа предложенія: главное же—пониманіе значенія словъ, прямого и переноснаго, взаимной ихъ связи и смысла цѣлаго предложенія.

162. Въ связи съ анализомъ предложенія дается понятіе о предметѣ, дѣйствіи, качествѣ (признакахъ), о числѣ, родѣ, времени, лицѣ.

Какъ только дѣти усвоили понятія о числѣ и родѣ, слѣдуетъ обращать ихъ вниманіе на согласованіе членовъ предложенія. *Муха малъ.* Можно ли такъ сказать? *Мухи мала?* Въ какомъ родѣ и числѣ должно быть поставлено сказуемое? Въ такомъ же, въ какомъ и подлежащее. Такъ же—и о согласованіи въ лицѣ.

163. Общее понятіе о частяхъ рѣчи должно быть дано въ связи съ понятіями о членахъ предложенія

Понятіе о существительномъ, мѣстоименіяхъ личныхъ и вопросительныхъ *кто—что* и числительныхъ количественныхъ—въ связи съ подлежащимъ; о глаголѣ—въ связи съ сказуемымъ, о прилагательномъ, мѣстоименіяхъ прилагательныхъ, числительныхъ порядковыхъ и причастіяхъ—съ опредѣленіемъ; о нарѣчіи—съ обстоятельственными словами; о предлогѣ—въ связи съ дополненіями (при склоненіи); о союзѣ—при разборѣ простѣйшихъ видовъ сложнаго предложенія.

164. Въ этимологіи главнѣйшее вниманіе должно быть обращено на составъ слова. Выше было замѣчено, что для развитія дѣтскаго словаря въ высшей степени полезно занимать дѣтей словопроизводствомъ. Раньше сравнивались слова по значенію; теперь, когда дѣти познакомились съ составомъ слова, слѣдуетъ останавливать вниманіе ихъ на формѣ слова. *Стар-ый, стар-ость, стар-ушк-а, пре-стар-ъ-л-ый.* Какая часть (какой слогъ) встрѣчается во всѣхъ словахъ? Какая часть слова измѣняется (при склоненіи, спряженіи)? Какія части встрѣчаются между окончаніемъ и корнемъ? Кто найдетъ слова со вставкой (суффиксомъ ост-ь? (Нов-ость, радость, мил-ость)—со вставкой ушк-а (баб-ушка, мат-ушка).

165. Послѣ нѣсколькихъ упражненій въ такомъ родѣ ученики безъ труда сами опредѣлятъ значеніе такихъ суффиксовъ, какъ *ушка, онка, (енка), ище, тель,* и др.

166. Предметомъ такого же рода упражненій должны служить и приставки. *Взъѣхать — въѣхать.* Какая разница? Взойти — войти, втащить — стащить, раз-бить — с-бить, разстроить—со-строить, раз-нести—с-нести, объ-ѣхать—до-ѣхать, об-нести—до-нести и т. п.

167. Выбирая слова, важныя и въ орѳографическомъ отношеніи, учитель не пожалѣетъ, что замѣнилъ диктовку подобными этимологическими упражненіями.

168. Что касается до измѣненія словъ (склоненій, спряженій, степеней), въ начальныхъ училищахъ оно никоимъ образомъ не должно быть предметомъ особыхъ уроковъ и тѣмъ болѣе—письменныхъ упражненій.

Есть школы, и, можетъ быть, ихъ не мало, гдѣ дѣти исписываютъ цѣлыя тетради склоненіями и спряженіями: работа въ сравненіи съ которой диктовка можетъ считаться осмысленнѣйшимъ и полезнѣйшимъ упражненіемъ!

169. Склоненія и спряженія должны быть предметомъ устныхъ упражненій и начинаться вмѣстѣ съ азбукой.

Упражненія можно вести слѣдующимъ образомъ: учитель, показывая дѣтямъ, положимъ, классный журналъ, спрашиваетъ:

1. *Что* у меня въ рукахъ?—У васъ въ рукахъ журналъ.
2. *Чего* теперь не видите?—Не видимъ журнала.
3. Къ *чему* приложилъ руку? . . . . . къ журналу.
4. *Что* показываю? . . . . . журналъ.
5. *Чѣмъ* провелъ по столу? . . . . . журналомъ
6. О *чемъ* говоримъ? . . . . . о журналѣ.

170. Для подобныхъ упражненій не слѣдуетъ назначать въ расписаніи особаго времени. Послѣ пяти-шести упражненій дѣти выучатъ вопросы, и склоненіе слова займетъ не болѣе одной-двухъ минутъ. Минутой можно пожертвовать передъ каждымъ урокомъ, и такимъ образомъ ежедневно упражнять въ склоненіи четырехъ-пяти словъ.

171. Само собою разумѣется, что упражненія должно вести по заранѣе составленному плану, начиная съ существительныхъ, въ падежныхъ окончаніяхъ которыхъ не встрѣчается никакихъ особенностей (смягченій, наращеній, смѣшенія одного склоненія съ другимъ), сперва съ окончаніями *ъ-а-о*, потомъ *ь—й, я—ь, е*; точно также и прилагательныя—сперва съ твердымъ окончаніемъ, потомъ съ мягкимъ (*ій—яя, ій—ьяго*); въ концѣ—существительныя, склоненіе которыхъ представляетъ нѣкоторыя особенности (братъ, сынъ, кумъ; время, путь, и т. п.); числительныя—количественныя и порядковыя—простыя, сложныя, составныя (пять, пятнадцать, двадцать пять).

172. Склоненія должны чередоваться съ спряженіями сперва правильныхъ формъ глаголовъ несовершеннаго вида 1-го спряженія, потомъ второго; затѣмъ—глаголовъ, спряженіе которыхъ представляетъ нѣкоторыя особенности; сперва въ настоящемъ времени изъявительнаго наклоненія, потомъ—въ другихъ временахъ и наклоненіяхъ.

173. При упражненіяхъ необходимо требовать, чтобы все слово вообще и въ особенности окончанія произносились ясно, отчетливо, по-славянски (добр-*аго* брата, добр-*ою* сестр-*ою*), съ нѣкоторымъ удареніемъ, если естественное удареніе и не находится на послѣднемъ слогѣ. Правильно и настойчиво веденныя устныя упражненія въ склоненіяхъ и спряженіяхъ придадутъ опредѣленность и ясность смутнымъ и неотчетли-

вымъ формамъ дѣтскаго словаря и благотворно отразятся ближайшимъ образомъ на правописаніи, а затѣмъ и на самостоятельныхъ письменныхъ работахъ. И тѣ же упражненія будутъ пустой и безплодной тратой времени, если будетъ допущено хоть малѣйшее уклоненіе отъ отчетливаго, славянскаго произношенія.

174. Въ виду важности славянскаго произношенія словъ, было бы очень желательно научить дѣтей, елико возможно, раньше читать по-славянски. Не говоря уже о значеніи славянскаго языка въ дѣлѣ духовно-нравственнаго развитія дѣтей, мы думаемъ, что знаніе славянскаго языка, хотя бы и не простирающееся далѣе осмысленнаго чтенія, окажетъ весьма существенную помощь литературному развитію учащихся, насколько послѣднее возможно въ начальной школѣ. Въ нашемъ литературномъ языкѣ такъ сильна стихія славянская, и такъ она слаба въ говорѣ простонародномъ, что безъ нѣкоторой ступени послѣднему трудно подняться до перваго. Славянскій языкъ представляется намъ именно тѣмъ среднимъ терминомъ, при помощи котораго народная школа должна пріобщаться къ литературному языку.

175. Еще разъ повторимъ: чѣмъ скорѣе выучатся дѣти читать по-славянски, и чѣмъ они будутъ лучше, осмысленнѣе, истовѣе читать, тѣмъ больше ручательствъ за ихъ успѣхи въ изученіи родного языка и въ усвоеніи формъ литературной рѣчи.

176. Славянской грамматики, какъ и русской, въ начальной школѣ не полагается. Русской грамматикой занимаются очень много; съ формами же славянскаго языка совсѣмъ не знакомятъ. Было бы во многихъ отношеніяхъ лучше, если-бъ знакомили съ *грамматическими* формами славянскаго языка, языка книжнаго и безъ грамматическихъ объясненій невразумительнаго, а по-русски—ограничивались логическимъ разборомъ предложенія и словопроизводствомъ въ томъ родѣ, какъ указано выше. Во всякомъ случаѣ въ интересахъ изученія родного языка полезно сравнивать формы русскаго, насколько послѣднія изучены и поняты, съ аналогичными формами славянскаго.

177. Если-бъ ежедневно прочитывалось въ классѣ хоть нѣсколько строкъ по-славянски, изъ Евангелія, псалтыри, заучивалось хоть *одно* славянское слово и время отъ вре-

мени указывалось на какую-либо особенность славянскаго языка, въ теченіе года для изученія языка было бы сдѣлано весьма многое, и во всякомъ случаѣ больше, чѣмъ дѣлается теперь при помощи русской грамматики.

III. Письменныя упражненія.

178. Одностороннее направленіе нашей начальной школы выдвинуло на первый планъ упражненія, преслѣдующія почти исключительно орѳографическія цѣли,—диктовку и письменныя грамматическія (этимологическія) работы, оставивъ въ полномъ пренебреженіи различнаго рода упражненія, развивающія въ дѣтяхъ способности и навыкъ къ свободному изложенію какъ прочитаннаго или разсказаннаго, такъ и ихъ собственныхъ мыслей. Начальнымъ преподаваніемъ какъ-будто руководитъ мысль, что буква ѣ „есть вещь, а прочее все гиль". Только этимъ одностороннимъ и узкимъ вглядомъ на задачи обученія грамотѣ и можно объяснить, что у насъ не только въ одноклассныхъ, но нерѣдко и въ двухклассныхъ сельскихъ училищахъ ученики въ теченіе всего курса ни разу не упражнялись даже въ изложеніи прочитаннаго.

179. Въ интересахъ развитія дѣтей и насущныхъ требованій жизни необходимо ослабить въ школѣ мертвящій формализмъ орѳографическихъ упражненій и внести—въ данномъ случаѣ въ обученіе письму—больше осмысленности, дѣльности, больше того, что, развивая умъ, цѣнится въ то же время и въ практической жизни, и меньше того, что достигается только продолжительной дрессировкой, берется только памятью, представляетъ лишь внѣшнюю отдѣлку вещи, а не самую вещь.

180. Необходимо перенести центръ тяжести письменныхъ упражненій съ правописанія на *толковописаніе*, съ диктовокъ—на изложенія и сочиненія, съ этимологическихъ работъ—на синтаксическія.

181. Въ рукахъ учителя, и за исключеніемъ диктовки (систематической), останется не мало орѳографическихъ упражненій, каковы:

а) списываніе съ книги;

б) звуковая и предупредительная диктовка;

в) устныя упражненія въ измѣненіи словъ (склоненіе, спряженіе, степени);

г) письменныя упражненія въ словообразованіи (вѣр-а вѣр-ный, вѣр-ить и т. п.);

д) письменныя синтаксическія упражненія (распространеніе предложеній, образованіе слитныхъ и сложныхъ изъ простыхъ самостоятельныхъ, замѣна однихъ оборотовъ другими).

182. а) Списываніе съ книги является лучшимъ и наиболѣе цѣлесообразнымъ средствомъ для пріобрѣтенія навыка въ правописаніи.

Для списыванія должна служить не классная книга для чтенія, тѣмъ болѣе—не первая попавшаяся подъ руку, а за недостаткомъ лучшаго—тотъ же сборникъ орѳографическихъ матеріаловъ, которымъ учитель пользуется для диктовокъ. Списывая страница за страницей, не пропуская упражненій ни на одно болѣе или менѣе важное правило, ученики настолько пріучатъ глазъ и руку къ правильнымъ формамъ словъ, что ошибочное начертаніе можетъ оказаться настолько же затруднительнымъ, насколько теперь трудно правописаніе, изучаемое путемъ диктовки, плодящей ошибки даже тамъ, гдѣ ихъ не дѣлаютъ и малограмотные люди.

Списываніе цѣлесообразнѣе диктовки, но, какъ и послѣдняя, это—работа механическая, слабо возбуждающая мышленіе: чѣмъ меньше посвящается времени такимъ работамъ, тѣмъ лучше. Тѣмъ не менѣе, если дѣти не тверды въ правописаніи, полезно снова возвращаться къ тѣмъ или другимъ уже разъ переписаннымъ отдѣламъ, смотря по тому, противъ какихъ правилъ чаще встрѣчаются погрѣшности.

Въ нѣкоторыхъ случаяхъ переписыванію полезно предпослать объясненіе правила, особенно, если оно можетъ быть выражено въ знакомыхъ уже дѣтямъ грамматическихъ терминахъ, и сдѣлать такъ называемую *объяснительную* диктовку, чтобы дать ученикамъ возможность сейчасъ же, по горячимъ слѣдамъ, приложить данное правило на практикѣ. Не слѣдуетъ, однако, злоупотреблять ни объясненіями, ни диктовкой даже въ этомъ случаѣ: рѣдкій учитель, полагаю, не замѣчалъ того обстоятельства, что дѣти начинаютъ усиленно нарушать орѳографическое правило съ того именно момента, какъ только оно было объяснено: не знали правила—писали правильно; узнали—стали дѣлать ошибки. Писали, положимъ,

приставки съ глаголами слитно, не подозрѣвая даже, что здѣсь нужно какое-нибудь правило. Дошла очередь до приставокъ. Учитель далъ понятіе о предлогѣ, показалъ, что предлогъ пишется отдѣльно отъ имени (въ классѣ, объ уголъ), показалъ далѣе, что съ глаголами тѣ же предлоги, обращаясь въ приставки, пишутся слитно (въѣхать, объявить); затѣмъ начинается диктовка, и, увы,—не бывалое раньше кривописаніе: обънести, въпустить, вдомъ и т. п.

Одно это обстоятельство, слишкомъ знакомое каждому учителю и, къ сожалѣнію, недостаточно оцѣненное методистами, должно бы ослабить вѣру въ чудодѣйственную силу диктовокъ и правилъ правописанія.

Послѣ просмотра списаннаго весьма полезно спросить учениковъ, какъ они напишутъ то или другое слово, какой поставятъ знакъ, какія слова напишутъ съ прописной буквы и т. п. Нужно, разумѣется, научить и списыванію. На первыхъ порахъ дѣти списываютъ буква за буквой: имъ трудно запомнить начертаніе цѣлаго слова; нужно довести ихъ до того, чтобы они удерживали въ памяти не только отдѣльныя слова, но и цѣльныя предложенія.

Малѣйшія ошибки въ списанномъ должны подлежать строгому осужденію.

183. б) *Звуковая диктовка* должна содѣйствовать твердому усвоенію азбуки. Какъ ни ясенъ для ребенка звуковой составъ слова *тила*, но перевести слуховыя впечатлѣнія на зрительныя для него не легко, и при первыхъ опытахъ не безполезно спросить, какія буквы и въ какомъ порядкѣ онъ долженъ написать. По мѣрѣ успѣховъ въ усвоеніи азбуки звуковая диктовка должна перейти въ *предупредительную*: учитель останавливается на тѣхъ только словахъ, въ которыхъ дѣти легко могутъ сдѣлать ошибку. Предупредительную диктовку полезно сопровождать объясненіемъ тѣхъ, по возможности—не многихъ правилъ правописанія, которыя стоятъ на очереди въ книгѣ для списыванія,—другими словами—и объяснительной диктовкѣ придать характеръ предупредительный.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда не предполагается дать новое правило, матеріаломъ для предупредительной диктовки могутъ служить статьи, уже переписанныя: предупредительная диктовка явится въ то же время и повѣрочной.

Ученики, вѣроятно, встрѣтятъ такую работу возгласами: знаемъ! писали! буква *ъ* на концѣ! и т. п.,—а это и есть то, чего нужно было достигнуть.

Позволимъ себѣ въ заключеніе къ вышесказаннымъ замѣчаніямъ присоединить и совѣтъ—не гоняться съ обухомъ за мухой! Каковы бы ни были упражненія, *исключительно* преслѣдующія *одну только орѳографію*, имъ должно быть отведено не первое; а послѣднее мѣсто въ курсѣ начальной школы: въ погонѣ за внѣшней и призрачной грамотностью, съ тяжеловѣсными и тупыми орудіями въ рукахъ, мы рискуемъ совсѣмъ лишить дѣтей грамоты въ серьезномъ смыслѣ этого слова.

184. в) Объ устныхъ упражненіяхъ въ измѣненіи словъ было говорено выше. На первыхъ порахъ обученія чтенію нѣтъ надобности настаивать, чтобы дѣти произносили слова такъ, какъ говорятъ (што, чево, доброва и т. п.); пусть прочитаютъ два раза: сперва такъ, какъ пишутъ, съ возможно отчетливымъ и яснымъ произношеніемъ каждаго звука, а потомъ такъ, какъ говорятъ, или—наоборотъ; или одинъ прочитаетъ такъ, а другой—иначе.

Первому виду чтенія можно усвоить названіе *славянскаго*, а второму—*русскаго*, и потомъ, когда уже дѣти будутъ читать по-русски, время отъ времени спрашивать, какъ они прочитали бы то же самое по-славянски.

Нѣтъ основанія опасаться, что такая двойственность задержитъ и затормозитъ развитіе исскусства выразительнаго чтенія. Въ прежнее и не очень еще отдаленное время большинство начинало ученіе со славянской азбуки, мастеровъ же и любителей выразительнаго чтенія было въ тѣ времена не меньше, чѣмъ въ наше, если справедливы сѣтованія на упадокъ искусства чтенія въ настоящее время. Во всякомъ случаѣ какъ славянскій языкъ, такъ и славянизированное произношеніе русскихъ словъ выразительности мѣшать не могутъ.

185. г) Говорено было выше и о письменныхъ упражненіяхъ въ словообразованіи. Прибавимъ къ сказанному, что подобныя упражненія не должны носить исключительно орѳографическаго характера. Положимъ, темою для упражненій служатъ приставки глагола *строить*: *выстроить*, *устроить*, *разстроить*, *надстроить*, *настроить* и проч. Если учитель ограничится однимъ правописаніемъ и не привлечетъ дѣтей къ наблюденію и сравненію формъ и затѣмъ къ выясненію

оттѣнковъ въ значеніи каждаго слова, онъ въ сущности ничего полезнаго не извлечетъ изъ этой работы.

Значенія въ отдѣльно взятомъ словѣ слишкомъ отвлечены и не всегда уловимы. Пусть дѣти, при помощи учителя, найдутъ въ книгѣ или сами сочинятъ предложенія, въ которыхъ у мѣста и кстати были бы употреблены разсматриваемыя слова. Въ большинствѣ случаевъ изъ приведенныхъ примѣровъ будетъ видно, насколько дѣти понимаютъ, вѣрнѣе—чувствуютъ, истинный смыслъ словъ. Во всякомъ случаѣ не слѣдуетъ пускаться въ логическія опредѣленія словъ (понятій) и обращаться къ дѣтямъ съ вопросомъ, что значитъ: *разстроить?—выдать?* и т. п. На подобный вопросъ не всегда найдетъ удовлетворительный отвѣтъ и самъ учитель.

186. д) Словопроизводство, соединенное съ приведеніемъ (изобрѣтеніемъ) примѣровъ, и письменныя синтаксическія упражненія должны послужить переходомъ къ упражненіямъ въ самостоятельномъ изложеніи мыслей.

187. Переходя къ вопросу о письменныхъ упражненіяхъ, послѣдней ступенью которыхъ должно быть *сочиненіе*, замѣтимъ, что кромѣ диктовки и письменныхъ грамматическихъ упражненій, поглощающихъ почти все время, отведенное въ начальной школѣ на русскій языкъ, правильной постановкѣ дѣла мѣшаетъ методическій обычай, въ силу котораго младшему отдѣленію дается только списываніе съ книги, среднему—только изложеніе по вопросамъ, старшему—изложеніе безъ вопросовъ.

188. Изложеніе по вопросамъ, исчерпывающимъ статью до послѣднихъ мелочей, и при томъ изложеніе непремѣнно въ формѣ полныхъ отвѣтовъ, сводя всю работу на обращеніе вопросительнаго оборота въ утвердительный, нагоняетъ на дѣтей нестерпимую скуку и убиваетъ въ нихъ способность къ словесному творчеству въ самомъ ея зародышѣ.

Есть и другая вредная сторона шаблона, налагаемаго на живое слово: въ душѣ ребенка поселяется страхъ предъ свободнымъ и непосредственнымъ выраженіемъ мысли: еще на устныхъ упражненіяхъ онъ убѣдился, что отвѣтить хотя бы и на самый простой вопросъ—не легкая задача: то отвѣтъ оказывается неполнымъ, то какое-нибудь слово неудачнымъ, то слова разставлены не въ надлежащемъ порядкѣ. И вотъ ребенокъ, вначалѣ живо и даже картинно разсказавшій о

томъ, что онъ видѣлъ, слышалъ и испыталъ, хотя, разумѣется, и съ погрѣшностями противъ синтаксиса, начинаетъ понемногу замыкать уста и къ концу курса оказывается совсѣмъ безъ языка. Спросите, о чемъ онъ сейчасъ прочиталъ, и онъ будетъ или упорно молчать, или попытается передать съ буквальной точностью, если обладаетъ хорошей памятью: языкъ его развяжется только тогда, когда вы обратитесь къ нему съ частнымъ вопросомъ, требующимъ „полнаго“ отвѣта въ предѣлахъ, выражаясь школьнымъ жаргономъ, первой точки.

189. Продержавъ учениковъ года полтора на изложеніи по вопросамъ, учитель часто совсѣмъ уже не можетъ добиться отъ нихъ связнаго изложенія даже незначительной статейки: дѣти не привыкли обнимать умственнымъ взоромъ все прочитанное, не чувствуютъ, гдѣ его начало, середина и конецъ, и, смутно сознавая связь между частями, не могутъ, разумѣется, дать связнаго изложенія. При обычномъ способѣ объяснительнаго чтенія дѣти почти не слушаютъ, если статья читается цѣликомъ отъ начала до конца: они знаютъ, что это еще не настоящее чтеніе; настоящее дѣло начнется только тогда, когда будутъ читать снова, сначала до первой точки, а потомъ спросятъ, о чемъ прочитано: кто это говоритъ о себѣ: я изъ лѣсу вышелъ? кого увидалъ авторъ? и т. д. То же самое и въ письменномъ изложеніи: отвѣчая на первый вопросъ, дѣти совсѣмъ не думаютъ, что отвѣтятъ они на слѣдующіе: въ ихъ механической работѣ нѣтъ общаго плана, безъ котораго немыслимо никакое изложеніе—ни устное, ни письменное.

190. Чѣмъ раньше дѣти начнутъ изложенія и даже сочиненія, тѣмъ лучше. Многое кажется намъ труднымъ потому, что мы не хотимъ просто взглянуть на дѣло. Такъ и въ данномъ случаѣ; если смотрѣть на письменное изложеніе мыслей, какъ на дѣло простое и вполнѣ естественное во всякомъ возрастѣ для того, кто умѣетъ написать слово съ голоса,—оно просто и выйдетъ, слѣдуетъ только начать съ простѣйшихъ и элементарнѣйшихъ формъ изложенія, въ объемѣ одного, много двухъ предложеній. Такого рода изложенія могутъ быть начаты со второй половины перваго года обученія, если не со всѣми, то съ наиболѣе способными. Въ младшемъ же отдѣленіи можно начать упражненія и въ *самостоятельныхъ сочиненіяхъ* на темы въ родѣ слѣдующихъ:

напиши что ты дѣлалъ дома вчера вечеромъ. (Вчера вечеромъ я училъ уроки, потомъ поужиналъ и легъ спать); какъ бы ты написалъ письмо матери, чтобы она купила тебѣ игрушку? (Мама! купи мнѣ игрушку, пару лошадей).

191. Къ работамъ подобнаго рода не слѣдуетъ относиться съ мелочной требовательностью. Учитель хорошо сдѣлаетъ, если будетъ руководиться въ данномъ случаѣ мудрымъ наставленіемъ Я. А. Коменскаго: сперва *кое-какъ*, потомъ *грамотно* и, наконецъ, *изящно*. Стремленіе перескочить черезъ первую ступень можетъ повести лишь къ тому, что дѣти не научатся писать не только грамотно, но и кое-какъ.

Кое-какъ можетъ относиться лишь къ тонкостямъ орѳографіи и стиля, но отнюдь не къ здравому смыслу и логикѣ: пока дѣти не научились осмысленно передавать содержаніе разсказца въ пять-шесть строкъ, до тѣхъ поръ не слѣдуетъ приступать и къ письменнымъ упражненіямъ.

192. Въ среднемъ отдѣленіи (второй годъ обученія) изложеніе прочитаннаго должно быть господствующимъ видомъ письменныхъ упражненій. И здѣсь, какъ и въ младшемъ отдѣленіи, письменной работѣ необходимо предпослать хотя бы краткое устное изложеніе, а равно и указанія относительно правописанія тѣхъ или другихъ словъ, знаковъ препинанія, прописныхъ буквъ и проч. Всего, разумѣется, предусмотрѣть нельзя, и прежде всего невозможно заранѣе сказать, какія слова попадутся въ изложеніи того или другого ученика, кромѣ тѣхъ, которыя встрѣчаются въ прочитанной статьѣ. Орѳографическихъ погрѣшностей, особенно на первыхъ порахъ, вѣроятно, окажется не мало,—но развѣ это можетъ существенно мѣшать развитію въ дѣтяхъ умѣнья владѣть перомъ. За всѣмъ угоняться невозможно: гнались за орѳографіей; но, оставивъ въ пренебреженіи толковописаніе, не научили и правописанію. Да и трудно научить послѣднему безъ перваго: цѣлесообразнѣе начать именно съ этого перваго, со „смысла“, и затѣмъ уже, а гдѣ возможно не въ ущербъ смыслу, то и одновременно, позаботиться объ орѳографической красотѣ изложенія.

193. Въ старшемъ отдѣленіи, не оставляя изложеній, слѣдуетъ упражнять дѣтей въ изложеніи ихъ собственныхъ мыслей о различныхъ предметахъ, не выходящихъ изъ круга ихъ жизненнаго опыта, знаній и пониманія.

194. Сочиненіе—громкое и пугающее слово, особенно, если припомнимъ, что сочинителями являются 10—11-лѣтнія дѣти, обучающіяся всего третій годъ, и даже не годъ, а зиму. Мы, однако, думаемъ, что 10—11-лѣтнія дѣти, методически упражняемыя сперва въ безхитростномъ изложеніи прочитаннаго и усвоеннаго въ извлеченіяхъ, въ составленіи описаній или разсказовъ по двумъ-тремъ прочитаннымъ статьямъ, что дѣти, научившіяся болѣе или менѣе свободно и осмысленно излагать устно доступную ихъ пониманію статью, не поврежденныя системой *полныхъ отвѣтовъ* и въ то же время не запуганныя мелочной и придирчивой корректурой, что такія дѣти гораздо скорѣе научатся толковому изложенію своихъ мыслей, чѣмъ безукоризненному правописанію. Тонкости орѳографіи, требующей въ десяти словахъ восьми знаковъ препинанія, умѣстны въ академическихъ изданіяхъ и противоестественны въ письмѣ мальчугана, который двѣ зимы назадъ не могъ отличить отъ ижицы аза.

195. Статьи научнаго содержанія—естественно-историческія, географическія и историческія—представляютъ неистощимый и благодарный матеріалъ для письменныхъ упражненій въ старшемъ отдѣленіи.

Точность и простота языка, опредѣленность плана, послѣдовательность, особенно въ статьяхъ историческихъ—условія, весьма важныя въ методическомъ отношеніи и не всегда встрѣчающіяся въ статьяхъ литературнаго содержанія.

196. Въ методикѣ начальнаго обученія важную роль играетъ такъ называемый *планъ*—планъ статьи, планъ сочиненія,—задачи и т. п. Чаще всего подъ планомъ разумѣется простое перечисленіе частей (мыслей, фактовъ) сочиненія въ порядкѣ ихъ изложенія: такое перечисленіе лишь въ рѣдкихъ случаяхъ совпадаетъ съ дѣйствительнымъ планомъ.

Планъ долженъ указывать не только на послѣдовательность, но вмѣстѣ съ тѣмъ и на взаимное отношеніе частей цѣлаго, или, выражаясь терминологіей синтаксиса, на ихъ *сочиненіе* между собою и *подчиненіе* однѣхъ частей другимъ; подчиненныя части могутъ быть въ свою очередь или сочинены между собою (соподчиненіе), или подчинены одна другой (включеніе) и т. д., нисходя до частей уже недѣлимыхъ.

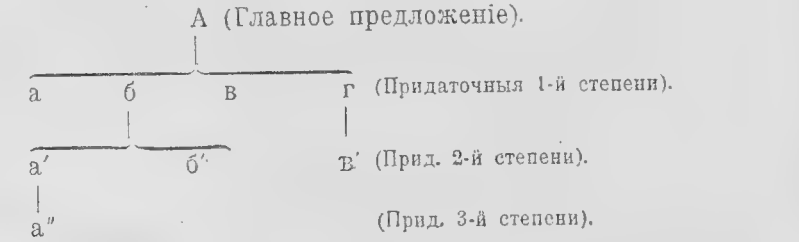
197. Элементарная, первичная, форма сочиненія *) есть

*) Терминъ „сочиненіе“ по необходимости употребляется въ двухъ

простое предложеніе. Сложное предложеніе, съ котораго и слѣдуетъ начать выясненіе понятія о планѣ, представляетъ въ логическомъ отношеніи всѣ элементы цѣлаго, законченнаго сочиненія. Есть тысячи литературныхъ произведеній, выраженныхъ только однимъ сложнымъ предложеніемъ (эпиграммы и др. мелкія лирическія стихотворенія („Когда волнуется желтѣющая нива...“), анекдоты, басни („Волкъ и Пастухи“ и др.).

На анализѣ сложнаго предложенія дѣтямъ должны быть выяснены понятія о *сочиненіи* предложеній, *подчиненіи*, *соподчиненіи и включеніи*. Если трудно все это выяснить на одномъ предложеніи, еще труднѣе—на цѣломъ произведеніи.

198. Планъ басни „Волкъ и Пастухи“, выраженной однимъ сложнымъ предложеніемъ, схематически можетъ быть представленъ въ слѣдующемъ видѣ:



Раздѣлимъ для ясности, какъ это сдѣлано и въ баснѣ, главное предложеніе (А) на двѣ части:

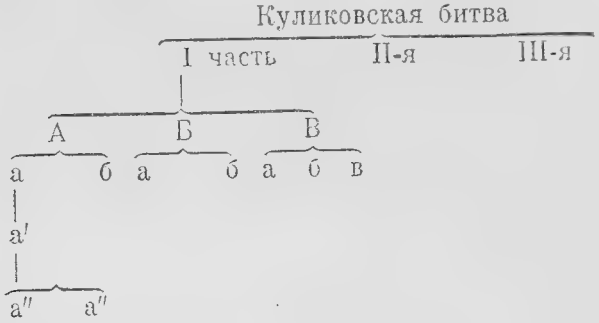
А. *Волкъ*,
а—близко обходя пастушій дворъ и
б—видя сквозь заборъ,
а′—что спокойно пастухи барашка потрошатъ,
а″—выбравъ лучшаго себѣ барана въ стадѣ,
б′—а псы смирнехонько лежатъ,
А—*самъ молвилъ про себя*,
в—прочь уходя въ досадѣ:
г—какой бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья,
в′—когда бы это сдѣлалъ я!

Въ каждомъ сочиненіи есть своего рода главныя предложенія (основные факты, положенія, правила) и есть прида-

различныхъ значеніяхъ– въ значеніи *соединенія равносильныхъ предложеній* и въ значеніи *литературнаго или научнаго произведенія*.

точныя (выводы, доказательства, и т. п.): есть сочиненіе, подчиненіе и включеніе.

199. Такъ повѣствованіе Карамзина о Куликовской битвѣ схематически представляется въ слѣдующемъ видѣ:



I. Первая часть. Событія, предшествовавшія битвѣ.

А. Совѣщанія о выборѣ мѣста для битвы (6 сент.):

а—двоякое мнѣніе относительно этого предмета;

а′—мнѣніе Ольгердовичей и доказательства его справедливости:

а″—примѣры,

б″—необходимость предупредить соединеніе Ягайла съ Мамаемъ;

б—рѣшеніе великаго князя (слѣдствіе предыдущаго).

Б. Переходъ черезъ Донъ:

а—приготовленіе (7 сентября);

б—переходъ (8 сент.).

В. Приготовленіе къ битвѣ:

а—устройство войскъ къ битвѣ;

б—молитва великаго князя;

в—ободреніе войска.

II-я часть. Разсказъ о самой битвѣ.

III-я часть. Событія послѣ битвы.

200. Изъ разсмотрѣнныхъ примѣровъ видно, что планъ указываетъ какъ на послѣдовательность событій (идей, фактовъ), такъ и на ихъ взаимную связь и относительную важность,—на главное и второстепенное, на общее и частное.

201. Планами увлекаться не слѣдуетъ: для дѣтей достаточно общаго понятія о главномъ и второстепенномъ.

Матеріаломъ для изученія плана должны служить сложныя предложенія, съ ясно выраженными формами сочиненія

и подчиненія, и тѣ небольшія статейки преимущественно научнаго содержанія, существенный интересъ которыхъ заключается въ ихъ *логическомъ* построеніи (опредѣленіе терминовъ (понятій), родъ и видъ; логическое дѣленіе понятія: къ хищнымъ животнымъ относятся ....; расчлененіе понятія: части дерева слѣдующія:.... ; въ историческихъ статьяхъ—предыдущее и послѣдующее; причина и дѣйствіе, и т. п.).

Поэтическія произведенія, единство которыхъ обусловливается не всегда понятнымъ ребенку настроеніемъ поэта, мало пригодны для логическихъ операцій.

202. Для собственныхъ сочиненій необходимо давать ученикамъ несложные планы и предпосылать устныя сочиненія на тѣ же или подобныя темы. Пусть дѣти разскажутъ, какъ кто провелъ прошлый праздникъ, а затѣмъ, послѣ нѣкоторыхъ замѣчаній и указаній, пусть напишутъ о томъ же самомъ. Слѣдуетъ избѣгать такихъ темъ, которыя затрагиваютъ интимную жизнь ребенка (отношеніе къ родителямъ, начальству и т. п.) и требуютъ опредѣленнаго слова тамъ, гдѣ еще не можетъ быть опредѣленной мысли или сознаннаго чувства.

203. Письменныя работы даже въ низшихъ училищахъ обращаются у насъ въ нѣкое священнодѣйствіе: бдительность учителя удваивается; иногда приглашаются помощники; книги и тетради отбираются; обращеніе не только къ товарищамъ, но и къ учителю возбраняется,—и въ этой торжественной обстановкѣ производится изложеніе статейки въ десять строкъ.

204. Намъ, напротивъ, кажется, что слѣдовало бы предоставить ученикамъ всѣ средства и пособія, которыя могутъ облегчить ихъ трудъ, избавить отъ погрѣшностей и направить ихъ мысли на истинный путь. Пусть дѣти пользуются услугами другихъ не тайно, а явно и открыто. Въ дѣтской работѣ важенъ не результатъ, а процессъ, которому, по возможности не стѣсняя его, слѣдуетъ дать плодотворное направленіе.

205. Литературныя способности дѣтей не одинаковы: многія будутъ писать плохо, несмотря ни на какіе способы и продолжительность обученія. Незачѣмъ быть строгимъ критикомъ; особенно же не слѣдуетъ высмѣивать слабыя стороны въ работѣ, которую ребенокъ исполнилъ, можетъ быть, вполнѣ добросовѣстно. Гораздо полезнѣе указать на достоинства сочиненія,—на удачное выраженіе, красивый оборотъ, ясность изложенія, и т. п.: все это ступени, по которымъ авторъ бу-

детъ подыматься къ литературному совершенству. Учитель часто повторяетъ: пиши не такъ, а этакъ; но это „этакъ“ предполагаетъ такія способности, знанія или умѣнье, которыми ребенокъ еще не обладаетъ, и наставленіе учителя ровно ничего не говоритъ ему; напротивъ, указанія на его же собственныя литературныя достоинства открываютъ ему ясный для него путь къ совершенствованію.

206. При изложеніи прочитаннаго не слѣдуетъ настаивать на требованіи, чтобы ученикъ непремѣнно выражался своими словами. Важно, чтобы ученикъ понималъ, что и о чемъ онъ пишетъ, бояться же, что онъ будетъ писать языкомъ Пушкина, Аксакова или Тургенева, нѣтъ ни малѣйшаго основанія; да и кромѣ того—чѣмъ больше статья и чѣмъ короче изложеніе, тѣмъ менѣе опасности въ неосмысленномъ пользованіе чужимъ словомъ.

207. Въ числѣ школьныхъ пособій, одинаково необходимыхъ какъ при письменныхъ, такъ и при устныхъ упражненіяхъ, въ каждой школѣ должны бы быть словари—орѳографическій и толковый, въ основу котораго слѣдуетъ положить лучшія книги для класснаго чтенія. Учитель долженъ научить дѣтей пользоваться словарями какъ при чтеніи, такъ и во время письменныхъ работъ. Въ ученикѣ должно быть воспитано убѣжденіе, что онъ не въ правѣ погрѣшать въ тѣхъ словахъ, которыя имѣются въ орѳографическомъ словарѣ, равно какъ при чтеніи заданнаго отзываться непониманіемъ слова, если оно объяснено въ толковомъ словарѣ.

Если школа дѣйствительно стремится къ развитію въ дѣтяхъ самодѣятельности и самопомощи, словари оказали бы ей въ этомъ отношеніи весьма цѣнную услугу.

208. Въ заключеніе представляемъ перечень письменныхъ упражненій, умѣстныхъ въ начальной одноклассной и двухклассной школѣ.

1. *Списываніе* съ книги (сборника статей для орѳографическихъ упраженій).

2. *Диктовка*—звуковая, предупредительная и объяснительная.

3. *Письмо выученнаго наизусть* (Должно быть выучено сперва для выразительнаго чтенія, чтобы избѣжать обычнаго способа выучиванія съ орѳографической цѣлью: увидя—запятая, что мужикъ—запятая, и т. п.).

4. *Письменныя синтаксическія* (стилистическія) *упражненія* (добрый человѣкъ радуется счастью другихъ. 1. Добрый челов.... , когда видитъ, что другіе.... 2. Когда добрый человѣкъ.... , что.... то.... и т. п.).

5. *Изложеніе содержанія прочитаннаго съ сохраненіемъ плана и формы.*

6. *Изложеніе съ сохраненіемъ плана, но съ измѣненіемъ формы* (измѣненіе діалогической формы въ монологическую или наоборотъ.—Медвѣдь спросилъ у мужика, въ чемъ заключается умѣнье гнуть дуги...).

7. *Изложеніе прочитаннаго съ измѣненіемъ плана и формы* (Разсказъ о событіи устами одного изъ дѣйствующихъ лицъ: какъ разсказала бы Щука о томъ, что съ ней случилось на охотѣ за мышами? Какъ разсказалъ бы Котъ о томъ же самомъ?)

8. *Изобрѣтеніе содержанія и изложеніе по плану прочитаннаго* (Случай, подобный описанному въ баснѣ „Трудолюбивый Медвѣдь“).

9. *Анализъ плана прочитаннаго* (въ связи съ работами № 4).

10. *Извлеченіе*:

а) *частей изъ цѣлаго* (описаніе мятели изъ разсказа „Прохожій“);

б) *признаковъ предмета* (признаки весны, зимы и пр.; признаки (характерныя черты) Щуки (*„Щука и Котъ“*) и др.).

11. *Составленіе описанія или разсказа по данному матеріалу и плану* (на основаніи статей: „Тундра“, Самоѣды“ и „Зимовка на Ледовитомъ морѣ“, написать разсказъ по плану (подробности устраняемъ): 1. Отправленіе на промыселъ. 2. Видъ тундры весной. 3. Ледовитый океанъ. 4. Тундра зимой. 5. У самоѣдовъ. 6. Возвращеніе домой.

12. *Сравненіе* (Кота и Щуки съ дѣйствующими лицами басни *„Обозъ“* и т. п.).

13. *Характеристика въ связи съ сравненіемъ и извлеченіемъ* (10, б). Характеристика Щуки, Скворца (б. *„Скворецъ“*), Лягушки (б. *„Лягушка и Волъ“*)

14. *Самостоятельное сочиненіе* (Первый день въ школѣ; школьная елка; говѣнье; какъ я провелъ праздники; поѣздка въ городъ, въ монастырь; какъ я боронилъ, возилъ сѣно, снопы; ночевка въ полѣ, въ лѣсу; рыбная ловля; походъ за грибами; письма различнаго содержанія, и т. п.).

БИБЛІОТЕКА
Обл. Дома Учителя

ОГЛАВЛЕНІЕ.

стр.

Начальная школа и ея задачи 3

I. Объяснительное чтеніе 7

1. Чтеніе естественно-историческихъ статей 8

2. » географическихъ статей 11

3. » историческихъ статей 12

4. » поэтическихъ произведеній 17

а. Чтеніе сказокъ и былинъ 21

б. Чтеніе басенъ 26

в. Нравоучительная литература 30

г. Чтеніе лирическихъ произведеній 34

II. Преподаваніе грамматики 47

III. Письменныя упражненія 67

Бубликовъ, М. и Н. Гольденбергъ. Руководство къ преподаванію по книгѣ тѣхъ же авторовъ „Родная школа". Спб., 1906 г. Ц. 50 к.

Васильевъ, П. Г. Первая классная книга для чтенія. Пособіе при начальномъ обученіи родному языку. Изд. 9-е, Спб., Ц. 50 к.

Одобрена Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для употребленія въ приготовительномъ классѣ гимназій и прогимназій, въ городскихъ и начальныхъ училищахъ.

Игнатьевъ, Е. И. Ариѳметика для родителей и задачникъ для дѣтей дошкольнаго возраста, Спб., 1909 г. Ц. 40 к.

Лядовъ, В. Руководство къ воспитанію и обученію дѣтей. Изд. 7-е, Спб., 1900 г. Ц. 75 к.

Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія рекомендовано въ видѣ пособія для женскихъ гимназій и для учительскихъ семинарій этого Министерства.

Учебнымъ Комитетомъ, состоящимъ при Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи по учрежденіямъ Императрицы Маріи, рекомендовано, какъ учебное пособіе для Институтовъ и Женскихъ гимназій.

Матвѣева, А. Русская грамматика въ диктовкахъ. Курсъ приготовительный. Изд. 7-е, Спб., 1906 г. Ц. 25 к.

Перепечатано безъ перемѣны съ третьяго изданія, одобреннаго Особымъ Отдѣломъ Ученаго Комитета Министерства Народнаго Просвѣщенія для младшихъ классовъ мужскихъ и женскихъ гимназій, уѣздныхъ, городскихъ и сельскихъ школъ.

Училищнымъ Совѣтомъ при Святѣйшемъ Синодѣ въ качествѣ учебнаго пособія для одноклассныхъ церковно-приходскихъ школъ и школъ грамоты; а также

Учебнымъ Комитетомъ при учрежденіяхъ Императрицы Маріи— для учительскихъ библіотекъ въ качествѣ пособія для начальныхъ школъ.

Матвѣева, А. Русская грамматика въ диктовкахъ. Второй и третій годъ обученія. Изд. 5-е., Спб., 1911 г. Ц. 70 к.

Въ первомъ изданіи второй годъ обученія Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія допущенъ для употребленія, какъ классное пособіе, при обученіи русскаго правописанія въ уѣздныхъ и сельскихъ школахъ.

Матвѣева, А. Русская грамматика въ диктовкахъ. Третій годъ обученія. Спб., 1897 г. Ц. 25 к.

Матвѣева, А. Задачникъ для занятій русскимъ правописаніемъ въ школѣ и дома. Первый годъ обученія. Составленъ параллельно приготовительному курсу «Русской грамматики въ диктовкахъ» Изд. 3-е, Спб., 1909 г. Ц. 15 к.

Матвѣева, А. Задачникъ для занятій русскимъ правописаніемъ въ школѣ и дома. Составленъ параллельно курсу второго года обученія по «Русской грамматикѣ въ диктовкахъ». Изд. 2-е, Спб., 1899 г. Ц. 15 к.

Матвѣева, А. Сборникъ матеріаловъ для занятій правильнымъ изложеніемъ мысли по задачнику, составленному параллельно приготовительному курсу «Русской грамматики въ диктовкахъ». Книжка для преподавателей. Спб., 1891 г. Ц. 20 к.

Матвѣева, А. Сборникъ матеріаловъ для занятій правильнымъ изложеніемъ мысли по задачнику, составленному параллельно курсу второго года обученія по «Русской грамматикѣ въ диктовкахъ». Книжка для преподавателей. Спб., 1892 г. Ц. 15 к.

Новицкій, Ѳ. Краткая русская исторія. Для низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній и для начальныхъ училищъ. Изд. 17-е., Спб., 1912 г. Ц. 10 к.

Семека. Диктовки, статьи для чтенія и изложенія, ариѳметическія задачи. Матеріалъ для устныхъ и письменныхъ испытаній въ начальныхъ училищахъ. Изд. 7-е, доп. Спб. 1908 г. Ц. 40 к.

Тумимъ, Г. Г. Въ помощь пишущимъ. Справочникъ по русскому правописанію. Изд. 3-е., Спб., 1912 г. Ц. 10 к.

Тумимъ, Г. Г. Живыя группы. Пособіе при постановкѣ работъ для развитія рѣчи. Со статьей Н. М. Соколова „Живыя группы, какъ методъ развитія наблюдательности". Съ рисунками Л. Н. Морозовой. Спб., 1910 г. Ц. 40 к.

Тумимъ, Г. Г. Жизнь—благо. Книга для класснаго и домашняго чтенія съ послѣдующими бесѣдами. Изд. 2-е, (испр. и доп.) Спб., 1909 г. Ц. 50 к.

Тумимъ, Г. Г. Классныя литературныя чтенія и бесѣды на урокахъ русскаго языка въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. Изд. 2-е, (испр. и доп.) Спб., 1908 г. Ц. 40 к.

Тумимъ, Г. Г. Мой мірокъ. 12 стѣнныхъ таблицъ съ объяснительнымъ текстомъ. Пособіе при обученіи родному и иностраннымъ языкамъ. Спб. 1911 г. Ц. 10 р.

Тумимъ, Г. Г. Пиши грамотно! Вопросы, отвѣты и упражненія по русскому правописанію. Въ 3-хъ в. Спб., 1912 г. Ц. каждаго вып. 25 к.

Выпуски 1-й и 2-й въ первомъ изданіи допущены Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія къ классному употребленію въ начальныхъ училищахъ.

Тумимъ, Г. Г. Пиши толково! Пособіе для развитія рѣчи. Въ 4-хъ вып. Спб. 1912 г. Ц. Каждаго выпуска 20 к.

Тумимъ, Г. Г. Сердце человѣка. Книга для класснаго и домашняго чтенія съ послѣдующими бесѣдами. Спб., 1908 г. Ц. 1 р. 40 к.

Тумимъ, Г. Г. Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое. Книга для класснаго и домашняго чтенія съ послѣдующими бесѣдами. Изд. 2-е, испр. и доп. Спб., 1909 г. Ц. 1 р.

Тумимъ, Г. Г. Школьная грамматика. Въ 2-хъ книжкахъ. Для элементарныхъ школъ. Книжка 1-я. Спб., 1912 г. Ц. 15 к.

Типографія т-ва „Общественная Польза", Спб. Б. Подъяческ., 39.